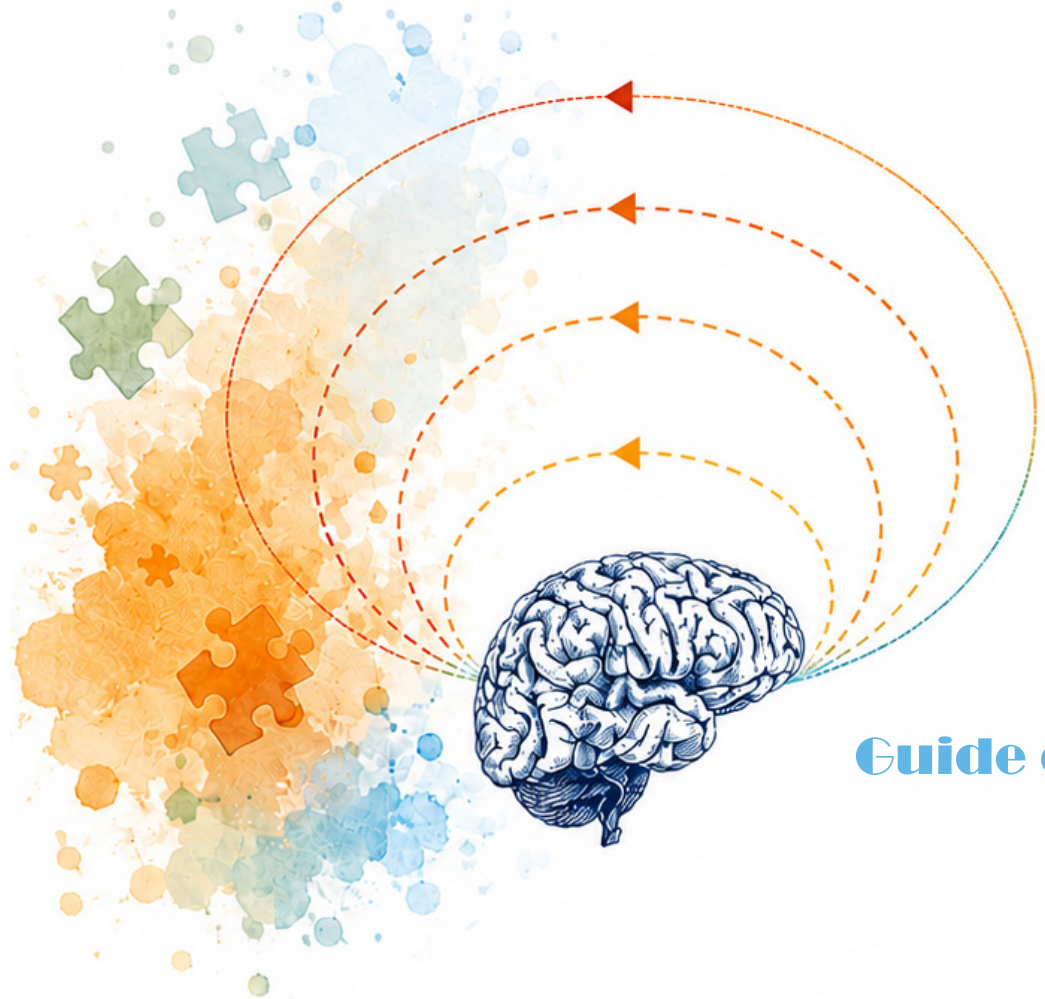


Vincent Robadey

Guide de sensibilisation

Autisme au secondaire supérieur

Autisme au secondaire supérieur

Guide de sensibilisation

Vincent Robadey

Il faut prendre conscience de l'apport d'autrui, d'autant plus riche que la différence avec soi-même est plus grande.

Albert Jacquard

Certaines sections de ce guide ont été révisées et reformulées avec l'assistance de l'intelligence artificielle. Les visuels et représentations générés à l'aide de cette technologie sont signalés dans le document. Les illustrations vectorielles (SVG) sont issues de Lucide.dev et ont fait l'objet de modifications au moyen d'Adobe Illustrator.

Table des matières

Sensibiliser pour mieux inclure sans réduire l'exigence	p. 4
Le trouble du spectre autistique (TSA) en quatre points	pp. 5-6
Faciliter la transition	pp. 7-13
Compensation	pp. 14-25
Sensibilisation	pp. 26-51
Bilan	pp. 52-53
Bibliographie	pp. 54-55

Sensibiliser pour mieux inclure sans réduire l'exigence

Les périodes de transition constituent souvent des moments particulièrement importants dans le parcours scolaire des élèves. Le passage d'un environnement à un autre (de l'école primaire au secondaire, du secondaire à la formation post-obligatoire, puis éventuellement à l'université ou à d'autres formations) implique de nouveaux repères, de nouvelles exigences et des modalités de fonctionnement parfois profondément différentes.

Ce petit guide s'inscrit dans le prolongement d'une conférence consacrée à ces différentes transitions et aux enjeux qu'elles peuvent représenter, notamment pour les personnes présentant un trouble du spectre de l'autisme (TSA) mais plus généralement pour tous les élèves qui rencontrent des difficultés. Il propose quelques pistes de réflexion autour de plusieurs questions : Comment mieux accompagner les transitions scolaires ? Comment identifier certaines étapes clés susceptibles de favoriser l'adaptation à un nouvel environnement ? Comment fonctionnent les mesures de compensation des désavantages au secondaire supérieur et quels sont les enjeux liés à leur mise en œuvre ?

Une attention particulière est également accordée aux exigences propres au secondaire supérieur. Au-delà des compétences strictement disciplinaires, la formation mobilise en effet différentes compétences transversales, personnelles et méthodologiques. La distinction entre les exigences qui peuvent faire l'objet d'une compensation et celles qui constituent des objectifs fondamentaux de la formation soulève ainsi des questions importantes. Quelles compensations sont possibles ? Quelles sont leurs limites ? Comment distinguer une exigence disciplinaire d'une compétence transversale ou méthodologique ? Et comment ces questions peuvent-elles se poser plus particulièrement pour les élèves avec un TSA ? Comment sensibiliser à la différence neurodéveloppementale ? Comment différencier son enseignement ?

Ce guide aborde également différents niveaux d'action : les dimensions cognitives et non cognitives, les cadres légaux et institutionnels, mais aussi les dimensions environnementales, pédagogiques et didactiques. Une place importante est enfin accordée à la sensibilisation au TSA et aux différences individuelles, notamment au niveau de l'environnement personnel d'apprentissage (cf. schémas 2-3), des composantes de la relation pédagogique (cf. schéma 4) ainsi qu'à quelques exemples concrets de différenciation susceptibles de favoriser un environnement d'apprentissage plus accessible.

Je souhaite toutefois préciser que j'interviens dans le cadre de cette conférence à titre privé.

Les réflexions, analyses et propositions présentées dans ce guide n'engagent donc aucune institution et ne constituent pas des directives officielles.

Ce document n'a par ailleurs pas la prétention d'apporter des réponses définitives. Les pistes proposées reposent sur des réflexions personnelles, des expériences, des échanges et des connaissances mobilisées dans différents contextes. Elles doivent être comprises comme des outils de dialogue et de réflexion, et non comme des vérités absolues ou des modèles applicables de manière identique à toutes les situations.

Chaque élève, chaque établissement et chaque situation présentent leurs propres spécificités. L'objectif de ce guide est donc avant tout de contribuer à ouvrir la discussion, à mieux comprendre certains enjeux et à favoriser un dialogue constructif entre les différents acteurs concernés : élèves, familles, enseignants, directions, spécialistes et institutions. L'accompagnement des transitions et la prise en compte des différences nécessitent en effet rarement des réponses simples ; elles invitent plutôt à construire, ensemble, des solutions adaptées aux besoins des personnes tout en tenant compte des exigences et des objectifs propres aux différents parcours de formation.

Vincent Robadey

Le trouble du spectre autistique (TSA) en quatre points

L'autisme concerne environ 0,6 à 1 % de la population et est diagnostiqué plus fréquemment chez les garçons que chez les filles. Ses causes sont multiples, impliquant des facteurs génétiques et environnementaux susceptibles d'influencer le développement cérébral. Il peut être associé à d'autres troubles ou profils cognitifs, tels que le trouble du développement intellectuel (TDI), le haut potentiel intellectuel (HPI), le trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH), l'épilepsie ou les troubles anxieux. Les manifestations de l'autisme varient d'une personne à l'autre, associant des difficultés spécifiques à des compétences et des ressources parfois remarquables. Comprendre le profil singulier de chaque élève (cf. tableau 1) est donc essentiel pour adapter l'accompagnement pédagogique, favoriser sa participation à la vie scolaire et soutenir ses apprentissages[1].

1. Interactions sociales

Les élèves (TSA) rencontrent souvent des difficultés dans la compréhension des codes sociaux et du langage non verbal. Ils peuvent avoir de la peine à interpréter les émotions, les intentions ou les attentes de leurs interlocuteurs, ce qui peut entraîner des malentendus fréquents. L'ironie, les sous-entendus ou les règles implicites des interactions sont parfois difficiles à saisir. Ces difficultés peuvent compliquer les relations avec les pairs, la communication de leurs besoins ou de leurs émotions, ainsi que leur intégration dans la vie de classe. Cependant, ces comportements ne relèvent pas d'un manque de volonté mais d'un mode de fonctionnement particulier qu'il est important de comprendre[2].

2. Particularités sensorielles et motrices

De nombreuses personnes autistes présentent des particularités sensorielles qui influencent fortement leur quotidien scolaire. Elles peuvent être hypersensibles ou hyposensibles à certains stimuli comme les bruits, la lumière, les contacts physiques ou les mouvements. Certains sons anodins peuvent devenir extrêmement perturbants alors que d'autres, pourtant intenses, passent inaperçus. Ces particularités affectent parfois l'attention et la disponibilité pour les apprentissages. À cela peuvent s'ajouter des difficultés motrices, touchant notamment l'écriture, le dessin ou certaines activités physiques, ce qui peut ralentir l'exécution des tâches scolaires[3].

3. Focus sur les détails

Les élèves avec TSA ont souvent une tendance à traiter l'information en se focalisant sur les détails plutôt que sur l'ensemble. Cette caractéristique peut rendre plus difficile la compréhension globale d'un texte, d'une consigne ou d'une situation. Ils peuvent éprouver des difficultés à organiser leur travail, à synthétiser plusieurs informations ou à transférer un apprentissage dans un nouveau contexte. Toutefois, cette attention particulière aux détails peut également constituer une force, notamment dans les activités demandant précision, mémorisation ou repérage d'éléments spécifiques[4].

4. Surmonter les changements

Les changements imprévus sont souvent source d'inquiétude chez les personnes autistes, car ils bouleversent les repères sur lesquels elles s'appuient pour comprendre leur environnement. Une modification d'horaire, d'enseignant ou de lieu peut générer du stress ou de l'anxiété. Pour sécuriser leur quotidien, elles privilégient généralement les routines, les habitudes et les contextes familiers. Cette recherche de stabilité peut se traduire par des intérêts spécifiques très développés, des rituels ou des comportements répétitifs. Bien accompagnées, ces passions peuvent devenir de véritables ressources pour soutenir la motivation et les apprentissages[5].

1. La prévalence plus élevée des TSA chez les garçons s'explique en partie par une sous-détection des filles, liée à des critères diagnostiques historiquement centrés sur les manifestations masculines de l'autisme et à des stratégies de camouflage social plus fréquentes chez les filles.
2. Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée, *Troubles du spectre de l'autisme et scolarisation à l'école régulière*, Janvier 2016.
3. *Ibid.*
4. *Ibid.*
5. *Ibid.*

1 Interactions sociales

Difficulté à décoder leurs propres états émotionnels et mentaux ainsi que ceux des autres (normes sociales implicites et langage non verbal)

- Tonalité, posture, gestuelle, contact visuel, distance, hochement de tête
- Compréhension de l'intention des autres (deuxième degré verbal et littéraire)
- Difficultés à demander de l'aide
- Tournure de phrase ou combinaison de mots inadéquate

2 Particularités sensorielles et motrices

Manifestations sensorielles

- Hypo et hypersensibilité (auditive, visuelle, tactile ou corporelle)
- Difficultés à appréhender simultanément des stimuli multiples (sons et images, détails et global)
- Difficultés motrices fines ou globales (écriture, traçage de figures géométriques, dessin, coordination)

3 Focus sur les détails

Difficultés dans le traitement de l'information

- Difficultés à donner du sens durant la lecture de documents
- Difficultés à maintenir de l'attention pour lire une consigne
- Difficultés à s'organiser pour effectuer une tâche
- Difficultés à faire des synthèses et à transposer les apprentissages

4 Surmonter les changements

Les changements d'environnements engendrent du stress et de l'anxiété

- Nouveaux professeurs ou nouvel environnement scolaire
- Forte appréhension de l'imprévu (stress, colère, angoisse)
- Tendance à reproduire des schémas connus (intérêts restreints, rituels, tâches répétitives)
- Phénomène de charge et de décharge mentale (trouble du comportement, trouble alimentaire, trouble du sommeil, dépression)

Faciliter la transition

Première partie : Faciliter la transition

L'inclusion des élèves présentant un trouble du spectre de l'autisme (TSA) au secondaire II constitue un enjeu majeur d'égalité des chances[1]. Elle implique de reconnaître que les difficultés rencontrées par ces élèves ne reflètent pas nécessairement leurs capacités intellectuelles, leur motivation ou leur aptitude à suivre une formation générale[2]. Toutefois, comme le souligne la SSPES, la mise en œuvre de pratiques inclusives constitue un processus complexe, susceptible d'engendrer une charge de travail supplémentaire qui ne relève pas, à l'origine, des tâches incombant aux enseignants. Elle nécessite également des moyens financiers adaptés et des formations complémentaires pour l'ensemble des acteurs concernés par l'inclusion au secondaire supérieur, qu'il s'agisse des élèves et de leurs familles, des enseignants ou des directions d'établissement[3].

Sans prétendre trancher ce débat de fond, ce guide se propose d'identifier des mesures concrètes et accessibles susceptibles d'améliorer les pratiques inclusives au secondaire II. Il s'agit d'ouvrir des perspectives d'amélioration que chaque acteur pourra apprécier et mettre en œuvre en fonction de ses besoins, de ses compétences et de ses possibilités d'action.

La transition vers le secondaire supérieur implique de nouvelles exigences et un changement de cadre, de repères et de modalités d'accompagnement. Pour les élèves à besoin particulier, cette rupture peut accentuer l'anxiété, la fatigue et les difficultés d'adaptation. Anticiper ces changements permet de préserver la continuité des apprentissages, de faciliter l'intégration[4] et de mieux conceptualiser sa relation pédagogique (cf. schéma 4).

La réussite de cette transition repose sur une collaboration entre établissements, familles et professionnels, afin d'identifier les besoins et d'adapter l'accompagnement. L'accès anticipé aux supports de cours, l'explicitation des attentes et des mesures de compensation favorisent cette adaptation. L'inclusion suppose ainsi un processus continu, conciliant exigences scolaires et besoins individuels, pour permettre aux élèves à besoin particulier de poursuivre un parcours correspondant à leurs aptitudes et aspirations[5].

De nombreuses études insistent sur les enjeux associés à la transition entre le secondaire I et le secondaire II et pointent les difficultés de flexibilité cognitive, de transfert des apprentissages et de gestion de l'imprévisibilité associés au TSA, accentués par les particularités sensorielles et les difficultés de communication sociale[6].

La réussite de cette transition ne dépend pas uniquement des caractéristiques individuelles de l'élève, mais également de la capacité de l'environnement d'accueil à s'adapter à ses besoins (cf. schémas 1 et 1'). Le manque de connaissances et les limites de certains dispositifs pédagogiques peuvent accentuer les difficultés rencontrées. Dès lors, la mise en place d'une collaboration entre les établissements d'origine et d'accueil, les familles et les professionnels concernés est indispensable pour l'anticipation des changements, la transmission des informations pertinentes et la mise en place d'un accompagnement individualisé permettent de sécuriser le passage et de soutenir l'autonomie. Il importe également d'impliquer activement les jeunes dans la planification de leur parcours afin de renforcer leur autodétermination. Dans cette optique, la transformation de l'environnement d'apprentissage (cf. schéma 2 et 3) devient stratégique au même titre que les enjeux collaboratif autour de la boucle élève/famille - enseignants (cf. schéma 4) - directeur d'établissement, pour accompagner la transition vers le secondaire II[7].

1. Art. 32. *Ordonnance sur la reconnaissance des certificats de maturité gymnasiale.*
2. VSG (Verein Schweizerische Gymnasiallehreinnen und Gymnasiallehrer), « Nachteilsausgleich an Gymnasien und Fachmittelschulen aus Sicht der Lehrpersonen », *Gymnasium Helveticum,* 5, 2020.
3. VSG (Verein Schweizerische Gymnasiallehrerinnen und Gymnasiallehrer), « Chancengerechtigkeit. Positionspapier des Verein Schweizerischer Gymnasiallehrerinnen und Gymnasiallehrer », *Gymnasium Helveticum*, 5, 2022.
4. *Ibid.*
5. *Ibid.*
6. GEISER Naomie, PAPAUX Vanessa, *L'accompagnement des jeunes de 14 à 20 ans ayant un TSA sans déficience intellectuelle, dans la transition au postsecondaire, favorisant leur autodétermination*, Travail de Bachelor, Université de Fribourg, 2025, pp. 28-30.
7. *Ibid.*

Schéma 1 : les étapes et les intervenants clés du changement d'environnement scolaire

Tableau inspiré par mon travail de CAS sur l'inclusion des stagiaires TSA et remise en forme par ChatGPT

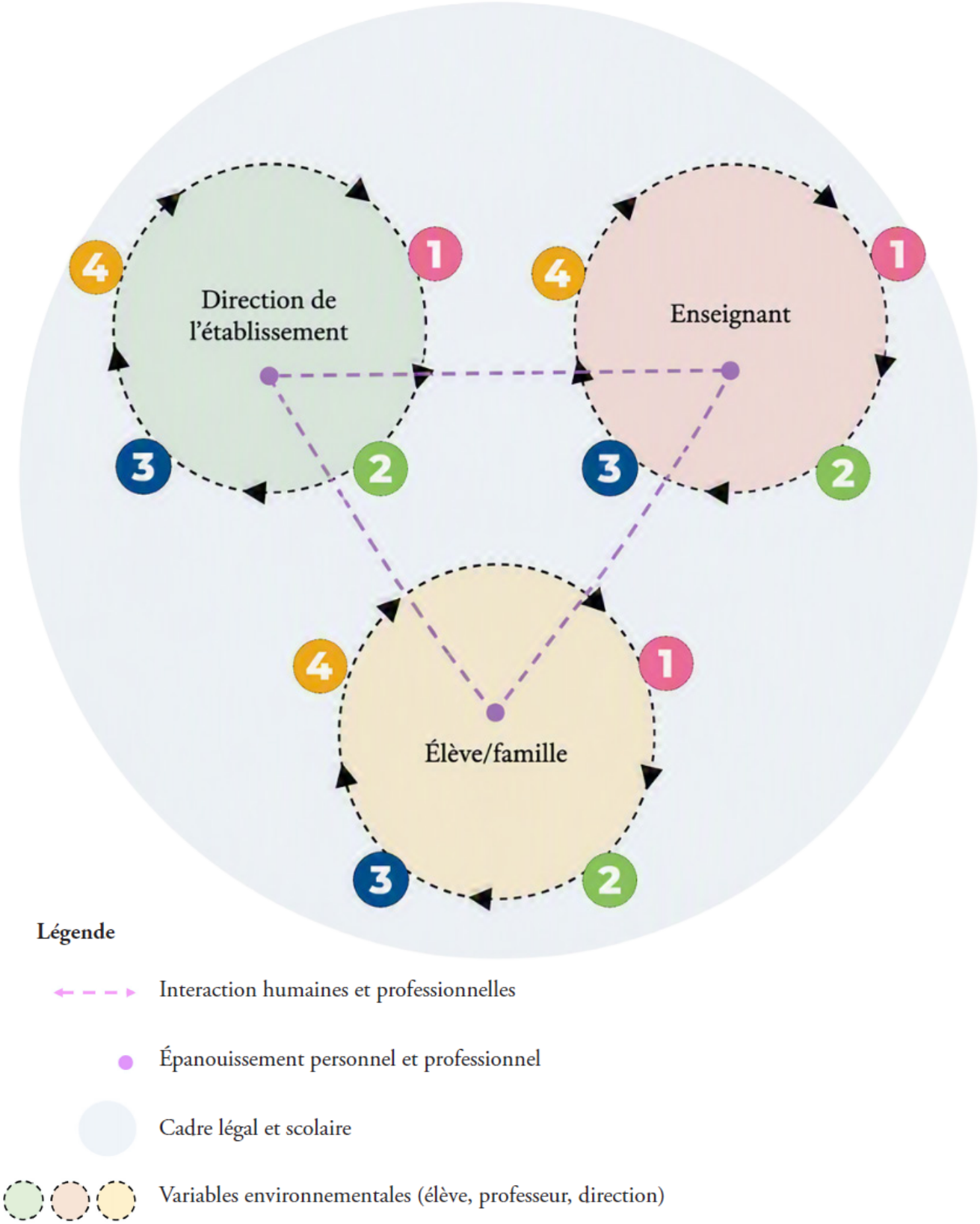
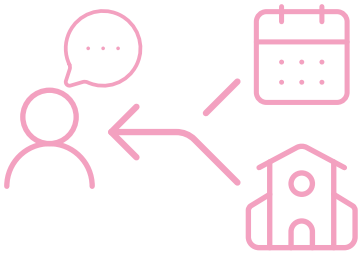


Schéma 1' : les différentes étapes détaillées

1 Préparer la transition

L'élève est-il préparé aux nouvelles exigences ?



- Anticiper les changements
- Expliciter les attentes du secondaire II (à tous les niveaux (famille, école)
- Se transmettre les infos utiles entre établissements
- Identifier les stratégies qui fonctionnent
- Préparer l'autonomie en amont

2 Sécuriser la rentrée

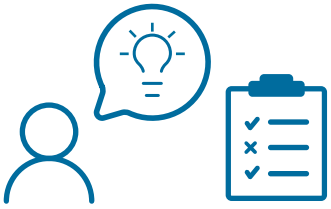
Comment éviter une rupture brutale ?



- Présenter clairement les règles, les lieux, les personnes et les procédures
- Désigner une personne de référence
- Informer l'équipe enseignante
- Mettre rapidement en place les éventuelles mesures de compensation
- Prévoir un suivi pendant les premiers mois

3 Faciliter l'adaptation

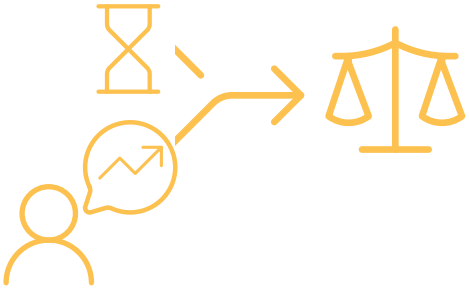
L'environnement permet-il d'investir les normes scolaires ?



- Expliciter les attentes implicites
- Stabiliser les routines
- Pédagogie différenciée
- Donner des consignes claires
- Valoriser les compétences et les intérêts
- Éviter d'associer difficultés d'adaptation et scolaires

4 Évaluer l'adaptation

La réussite est-elle durable et soutenable ?



- Ne pas considérer uniquement les résultats scolaires
- Réévaluer les mesures de compensation et les ajuster si besoin
- Recueillir le point de vue de l'élève
- Observer la charge cognitive, la fatigue, l'équilibre émotionnel, l'autonomie et le sentiment de sécurité

Schéma 2 : modélisation de l'environnement personnel d'apprentissage en histoire au secondaire I

Source : https://portail.ciip.ch/home

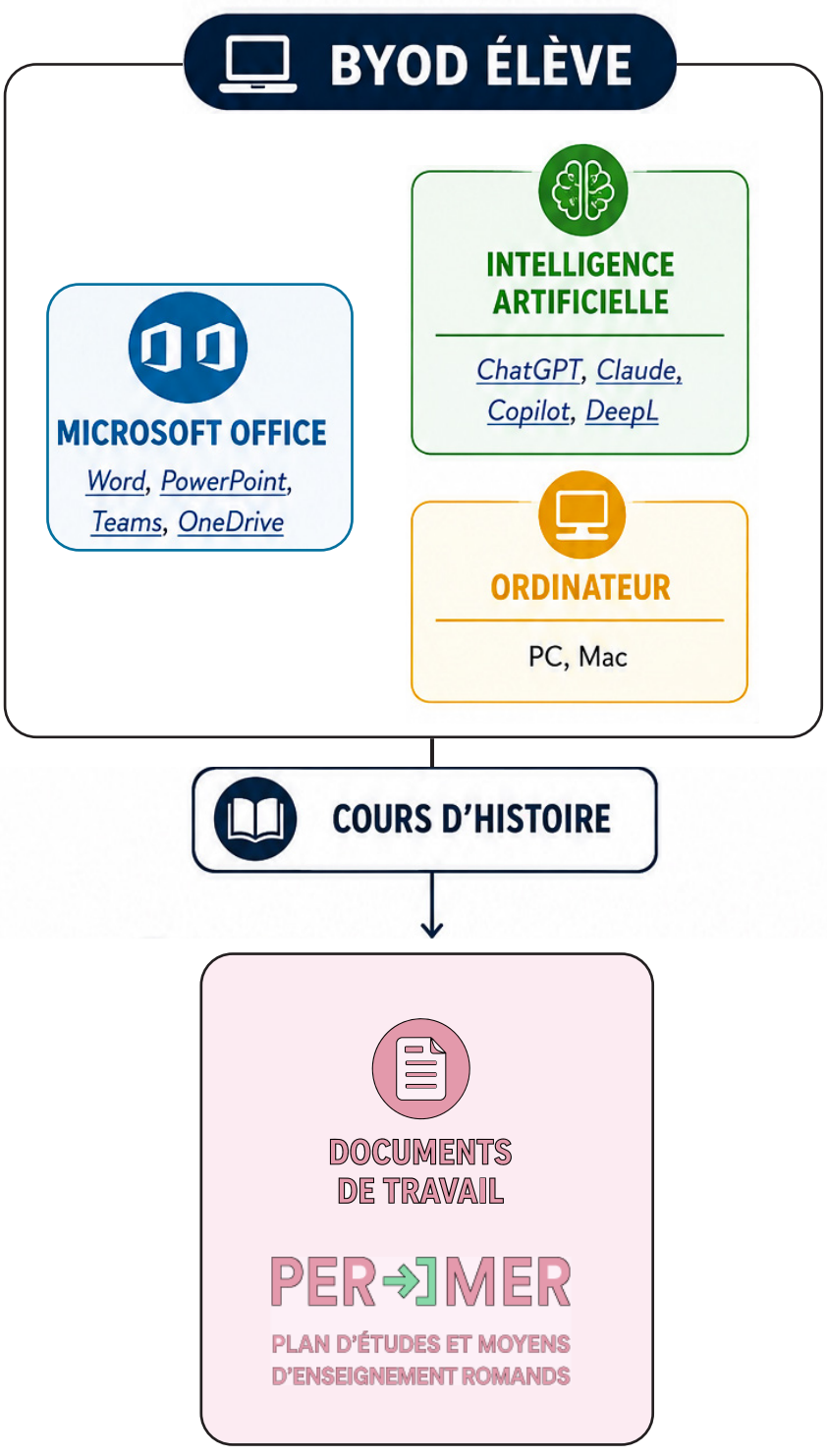


Schéma 3 : modélisation de l'environnement personnel d'apprentissage en histoire au secondaire II

Source : ROBADEY Vincent, *Cours de méthodologie historique*

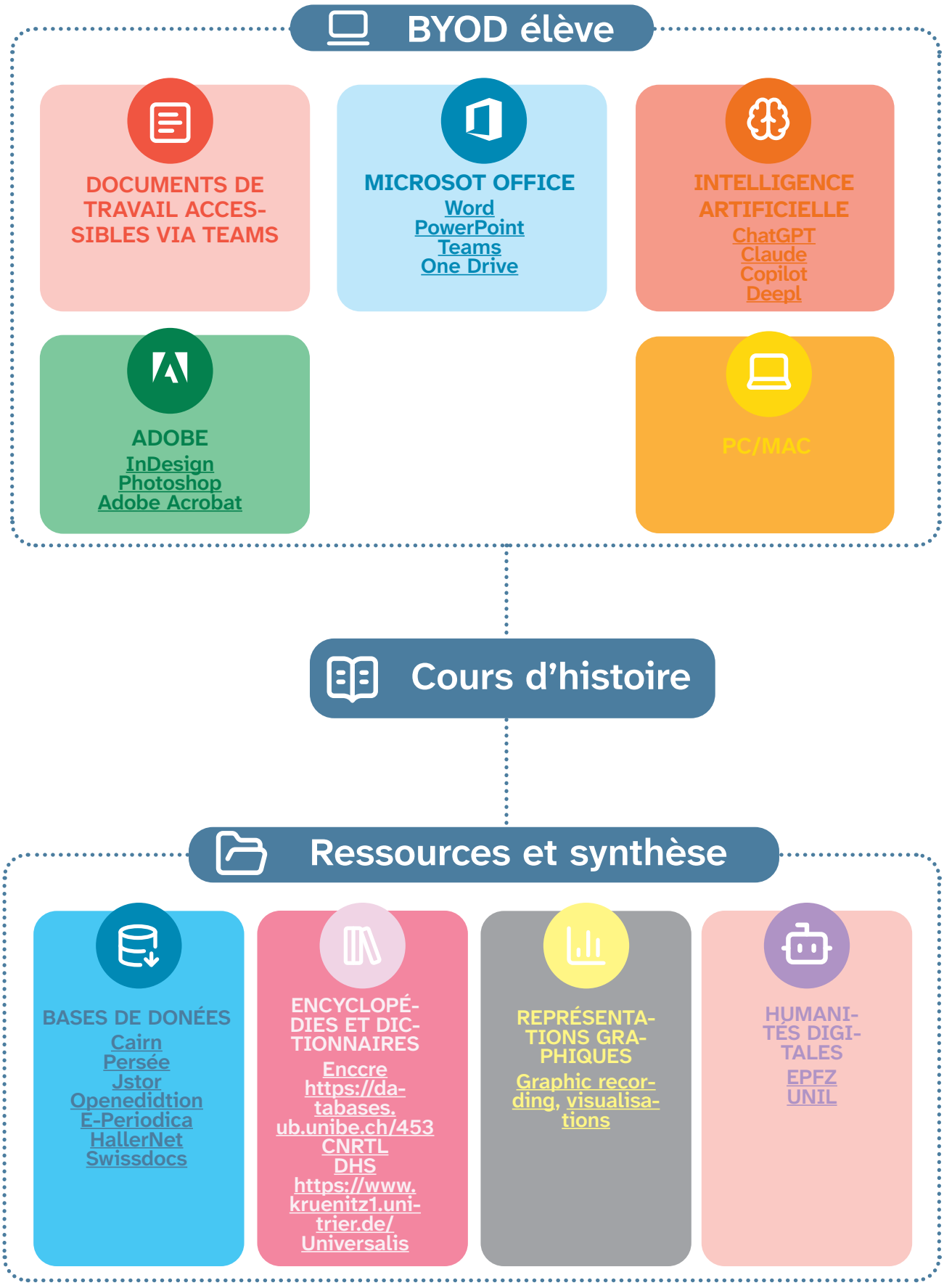
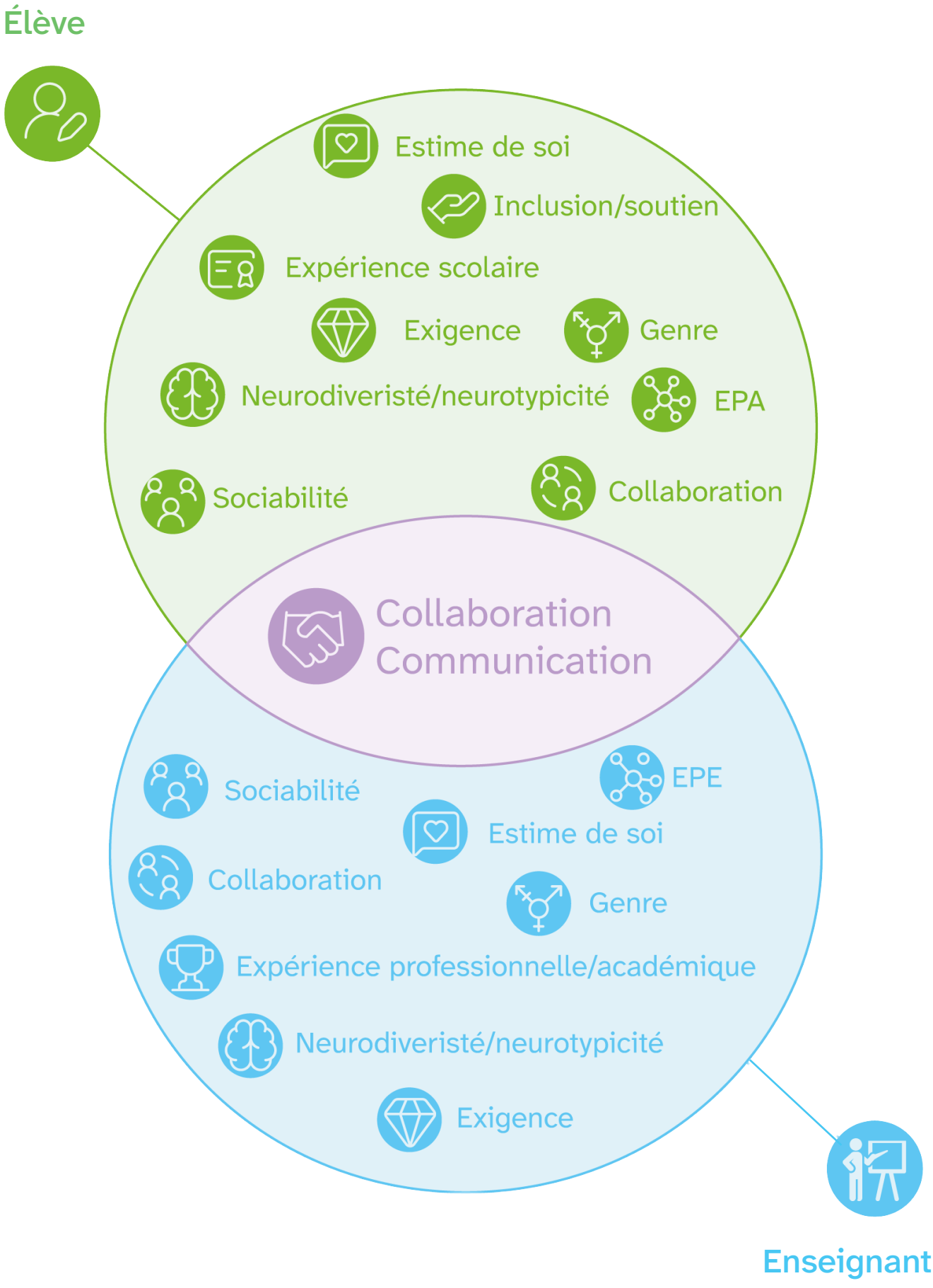


Schéma 4 : représentation de la relation pédagogique

Tableau inspiré par mon travail de CAS sur l'inclusion des stagiaires TSA et remise en forme par ChatGPT



Compensation

Deuxième partie : compensation

Au secondaire I, les élèves en situation de handicap, notamment ceux présentant un trouble du spectre de l'autisme (TSA), peuvent bénéficier de mesures de compensation des désavantages, dans le respect du principe de proportionnalité. Celles-ci visent à neutraliser ou à réduire les limitations liées au handicap en aménageant les conditions d'apprentissage et d'évaluation, sans modifier les objectifs de scolarisation ni les exigences fondamentales. Elles ne figurent donc pas dans les bulletins scolaires ni dans les documents certificatifs[1].

Ces mesures doivent être définies individuellement, en fonction des besoins, de l'âge et du degré scolaire de l'élève. Elles sont discutées avec les parties concernées, régulièrement réévaluées et ajustées si nécessaire, avec l'appui des enseignants spécialisés et des thérapeutes[2].

Elles peuvent notamment concerner l'environnement scolaire, par la réduction des stimuli sensoriels, l'aménagement de la place de travail ou la possibilité de passer un examen dans une pièce séparée. Des moyens auxiliaires, comme un ordinateur, ou une assistance personnelle peuvent également faciliter les apprentissages[3].

Les aménagements temporels comprennent l'octroi de temps supplémentaire, de pauses, la segmentation des tâches ou le choix d'un moment favorable à la concentration. La forme des travaux et des évaluations peut aussi être adaptée : consignes écrites et explicites, décomposition des tâches, guidance accrue ou choix de modalités de réponse adaptées aux capacités de l'élève[4].

Enfin, les modalités d'évaluation peuvent être ajustées, notamment par une appréciation différenciée des compétences, une tolérance accrue envers certaines difficultés motrices ou une adaptation des critères formels, sans compromettre les objectifs évalués[5].

Lorsque les besoins nécessitent une adaptation des objectifs scolaires, un projet pédagogique individualisé (PPI) peut être mis en place[6].

Au secondaire II, la compensation des désavantages vise à réduire les obstacles liés à un handicap ou à une affection diagnostiquée, sans diminuer les objectifs ni les exigences de la formation. Elle permet à l'élève de démontrer ses compétences dans des conditions adaptées, sans lui conférer d'avantage indu. Les mesures sont individualisées, proportionnées, compatibles avec le cadre de formation et régulièrement réévaluées (cf. Grille d'analyse des mesures de compensation). Elles ne peuvent être accordées rétroactivement[7].

Pour les élèves présentant un TSA, les recommandations prévoient notamment du temps supplémentaire lors des examens écrits. Toute adaptation doit préserver les compétences fondamentales évaluées et les exigences de certification (cf. Enjeux spécifiques : oral, autonomie et compétence).

Dans le canton de Fribourg, les demandes sont examinées par les établissements scolaires, avec l'appui d'un groupe de pilotage cantonal chargé de coordonner les pratiques et de favoriser l'égalité de traitement. Sur la base d'un dossier comprenant notamment un rapport spécialisé actualisé, ce groupe apporte son expertise et conseille les directions, qui restent décisionnaires quant à l'octroi des mesures[8].

Ce dispositif cherche ainsi à concilier l'individualisation des aménagements avec la cohérence des pratiques entre établissements. Son efficacité repose sur une analyse rigoureuse des besoins, une bonne connaissance du TSA et une articulation adaptée entre les exigences de formation et les modalités d'évaluation[9].

1. Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée, *Troubles du spectre de l'autisme et scolarisation à l'école régulière*, 2016.
2. *Ibid.*
3. *Ibid.*
4. *Ibid.*
5. *Ibid.*
6. *Ibid.*
7. *Directives DICS*, 2016.
8. REIDY AEBISCHER Ursula, « Nachteilsausgleich auf gymnasialer Stufe im Kanton Freiburg », *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, N°30, 2024.
9. *Directives DICS*, 2016.

Grille d'analyse d'une mesure de compensation

1

Quel est le désavantage ?

Identifier l'obstacle (thérapeutique)

Surcharge - Imprévisibilité - Consignes - Interactions sociales - Gestion du temps- Fonctions exécutives

2

Quelle est la compétence évaluée ?

Disciplinaire/transversale (école) ?

Compétences transversales et méthodologique - compétence personnelle - socio communicatives - compétences disciplinaires

3

La mesure supprime-t-elle l'obstacle ?

Agir sur le désavantage

Ne pas simplement faciliter le travail

4

La mesure réduit-elle l'exigence ?

Objectif identique avec des modalités différentes

= compensation

Si l'objectif est réduit

≠ compensation

5

La mesure est-elle proportionnée, individualisée ?

Adaptée aux besoins de l'élève

Varie en fonction de l'âge et de la situation individuelle et du degré scolaire

Enjeux spécifiques : oral, autonomie et compétence

Quelles compétences l'oral permet-il effectivement d'évaluer ?
Cette compétence constitue-t-elle une exigence de formation ?

1 Les exigences socio-communicatives

indépendance-autonomie-expérience

Non cognitives

Transversales (PEC) p. 13

Cognitives

dialogue-coopération-coordination

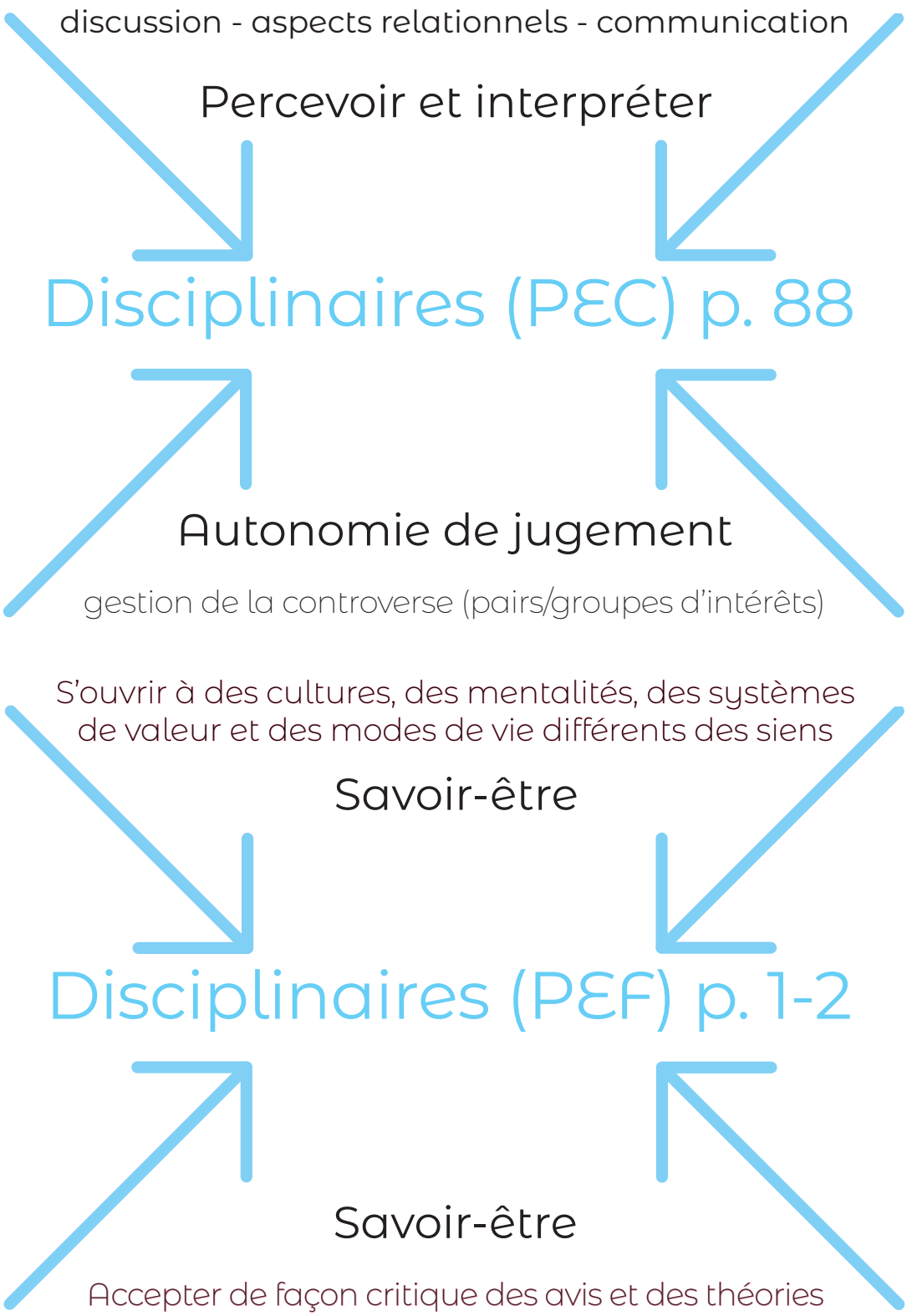
travaux de groupe-débats contradictoires

Indications

Interdisciplinaires (PEF) p. 1-4

Savoirs-faire

Distinguer les faits et les opinions


discussion - aspects relationnels - communication
Percevoir et interpréter
Disciplinaires (PEC) p. 88
Autonomie de jugement
gestion de la controverse (pairs/groupes d'intérêts)
S'ouvrir à des cultures, des mentalités, des systèmes de valeur et des modes de vie différents des siens
Savoir-être
Disciplinaires (PEF) p. 1-2
Savoir-être
Accepter de façon critique des avis et des théories contradictoires

2 Compensations possibles

Cognitives

- Reformulation/restructuration explicite de la consigne (Pour toute la classe et exclues au bac)

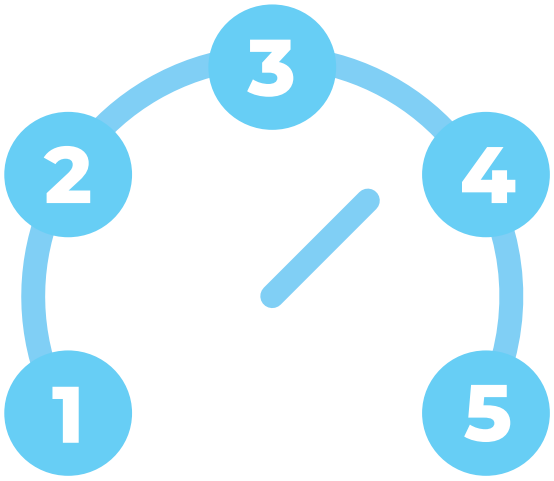
Non cognitives

- Pauses supplémentaires



Ces compensations ne sont possibles que si la gestion du temps et la compréhension des consignes ne sont pas évaluées
Les compétences transversales sociocommunicatives (transversales et disciplinaires) sont des objectifs de formation et ne peuvent être réduites ou supprimées

Les cinq niveaux de l'exigence scolaire



1 Les orientations fédérales définissent un cadre général de compétences disciplinaires et transversales (méthodologiques, personnelles et socio-communicatives)

Le niveau cantonal traduit les orientations en objectifs de formation (connaissances fondamentales, savoir-faire et savoirs-être) **2**

3 Le niveau de l'établissement construit une culture commune de l'exigence. Un idéal d'« humanisme exigeant », par exemple, peut articuler formation rigoureuse, implication, régularité et persévérance dans le travail

Le niveau de l'enseignant opérationnalise l'exigence dans les pratiques pédagogiques et didactiques. L'enseignant traduit les finalités et les objectifs de formation en séquences d'apprentissage, en activités, en consignes et en modalités d'évaluation. Il concrétise l'exigence grâce à son environnement personnel d'enseignement (EPE) **4**

5 Le niveau de l'élève comprend, interprète et éprouve l'exigence à l'aide de son environnement personnel d'apprentissage (EPA), de son expérience scolaire, de ses ressources, de ses représentations et de sa compréhension des objectifs. L'exigence prescrite par l'institution ou attendue par l'enseignant ne correspond donc pas nécessairement à celle que l'élève perçoit ou comprend

La coexistence de ces cinq niveaux peut créer des décalages entre finalités institutionnelles, pratiques enseignantes et expérience des élèves. Ces décalages peuvent brouiller le sens des apprentissages, rendre les attentes moins lisibles et compliquer l'interprétation des résultats d'une évaluation.

Encourager les pratiques réflexives



- S'interroger sur la nature de l'exigence que l'enseignant souhaite développer et évaluer
- Formuler des objectifs d'apprentissage explicites, clarifier les critères d'évaluation et dialoguer avec les élèves pour rendre les attentes plus compréhensibles
- Échanger sur le sens des apprentissages et sur les critères retenus pour apprécier le travail accompli

Expliciter son exigence ne revient pas à l'abaisser, mais à la rendre intelligible, cohérente et justifiable. En exposant ses choix pédagogiques et didactiques, l'enseignant contribue à légitimer ses pratiques, à soutenir l'engagement des élèves et à construire un environnement d'apprentissage et d'enseignement fondé sur des attentes explicites et partagées

Mesures de soutien : pédagogie ordinaire et compensation formelle

1 L'enseignant (Cahier des charges)



Planification et préparation des cours - Enseignement proprement dit - Évaluation des élèves et correction des travaux- Formes particulières d'enseignement (80-85%)

Soutien, conseil, surveillance et encadrement - Relations école-famille - Collaboration avec d'autres services (5-10%)

Les adaptations intégrées à la pratique de l'enseignant doivent être compatibles avec les objectifs de formation :

- Différencier les modes d'apprentissage
- Utiliser les moyens didactiques actuels et adaptés
- Varier les formes d'enseignement en fonction des besoins
- Accompagner et conseiller les élèves
- Gérer les interactions entre les élèves

2 Le cadre légal



Enseignement et soutien (LESS)
Promotion de l'autonomie des élèves, leur sens des responsabilités et de la solidarité (REG)
Promotion de l'équité à travers des mesures appropriées, en particulier lors de la transition de la scolarité obligatoire aux écoles de maturité gymnasiale (ORM/RRM)
Faire en sorte que 95 % des jeunes de 25 ans possèdent un diplôme du secondaire II (CDIP)
La compensation des désavantages est une différence de traitement autorisée (CSM)

Mesures de compensation des désavantages :

- Place attitrée
- Temps supplémentaire à disposition en cas d'examen écrit

Les objectifs d'études sont toujours identifiables et mesurables

Les enseignants : une ressource à valoriser ?

Le principe de compensation s'applique aussi aux professionnels de l'enseignement ?

Récurrence neurodiversité (20-25%)
Récurrence TSA (1% en général - 10% dans l'enseignement)
Certaines modalités ordinaires de l'exercice du métier peuvent constituer un désavantage fonctionnel notamment en raison des horaires de cours, de l'organisation de l'espace ou encore des aménagements matériels.

BAIRD Alexa, « Teaching While Autistic : Constructions of Disability, Performativity, and Identity », *Ought : The Journal of Autistic Culture*, Volume 2 : Issue 1, Article 5, 2020.

DUMONTEIL Julie, « Enseignants autistes : l'aboutissement d'un parcours inclusif ? », *Éducation et socialisation*, 65 | 2022.

WOOD Rebecca, HAPPÉ Francesca, « What are the views and experiences of autistic teachers? Findings from an online survey in the UK », *Disability & Society*, 2021.

WOOD Rebecca et al., *Learning from Autistic Teachers : How to Be a Neurodiversity-Inclusive School, London*, Jessica Kingsley Publishers, 2022.

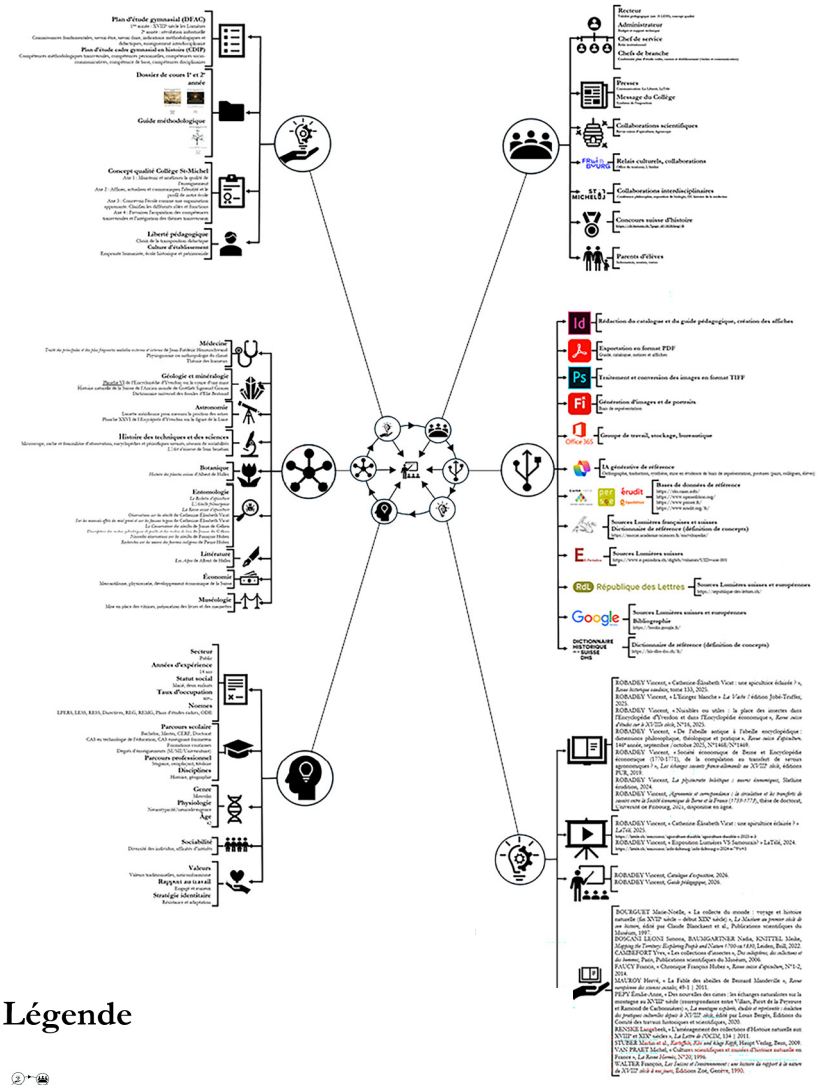
1 Des compétences spécifiques valorisables ?

- Sensibilité particulière aux élèves en difficultés (sociales, cognitives)
- Maîtrise approfondie ou originale des branches d'enseignement
- Rigueur capacité de travail
- Attention aux détails
- Persévérance, résilience
- Pensée systémique

Adapter les conditions de réalisation (LHand) tout en maintenant les exigences essentielles de la fonction (Cahier des charges)

Schéma 5 : différencier grâce à la modélisation de l'environnement personnel d'enseignement en histoire au secondaire II

Source : ROBADEY Vincent, *Article sur les EPE en cours de publication*



Légende

Environnement personnel d'enseignement

Ressource expertise

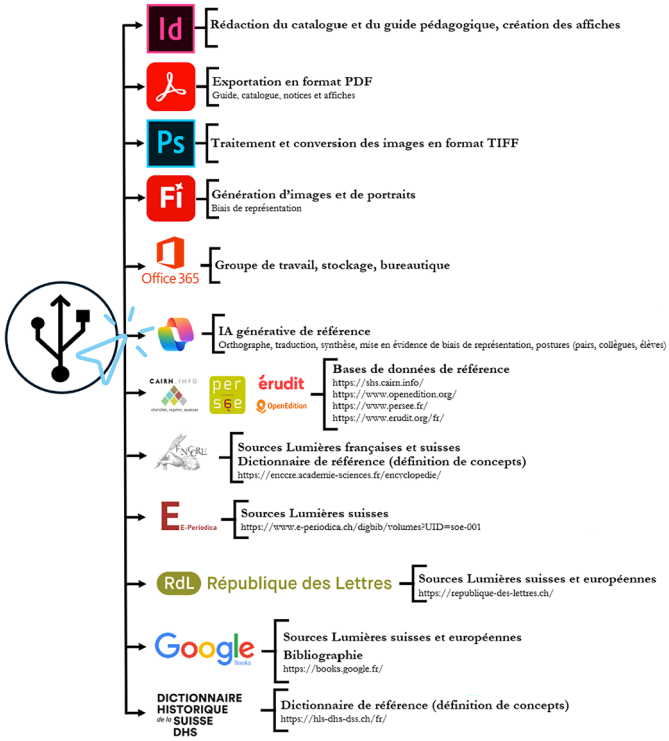
Ressource soutien à l'enseignement

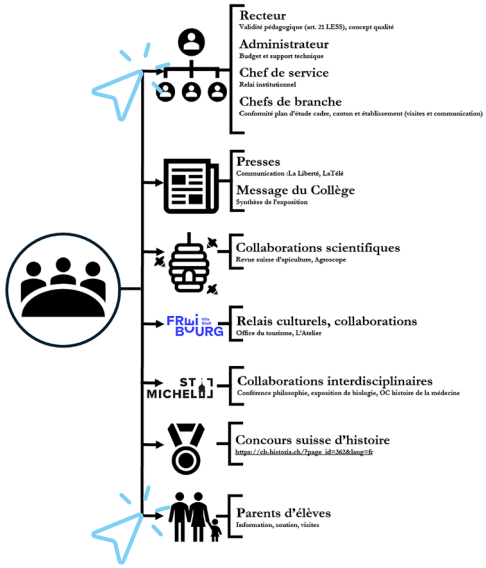
Ressource collaboration

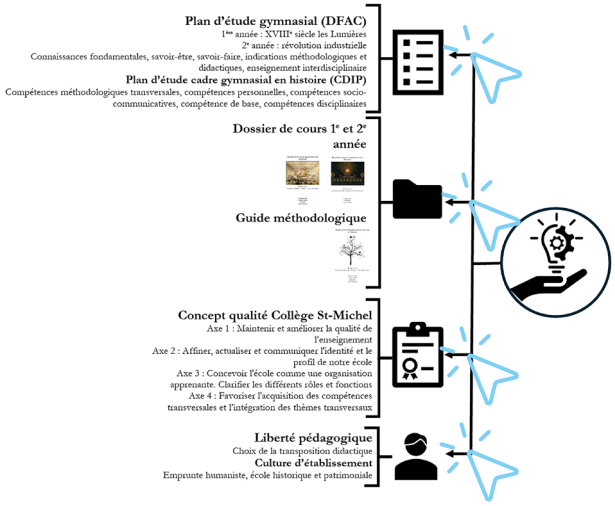
Ressource numérique

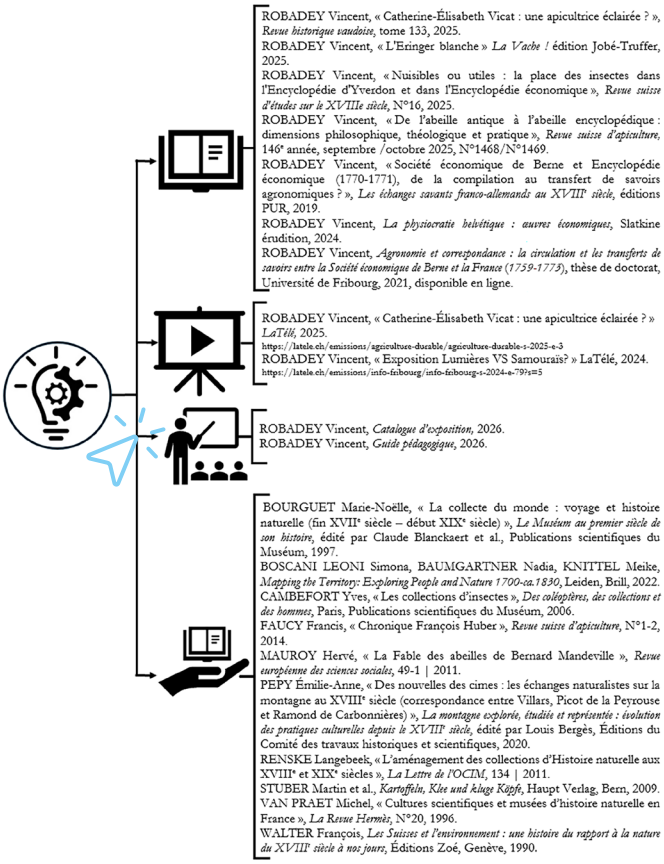
Ressource identitaire

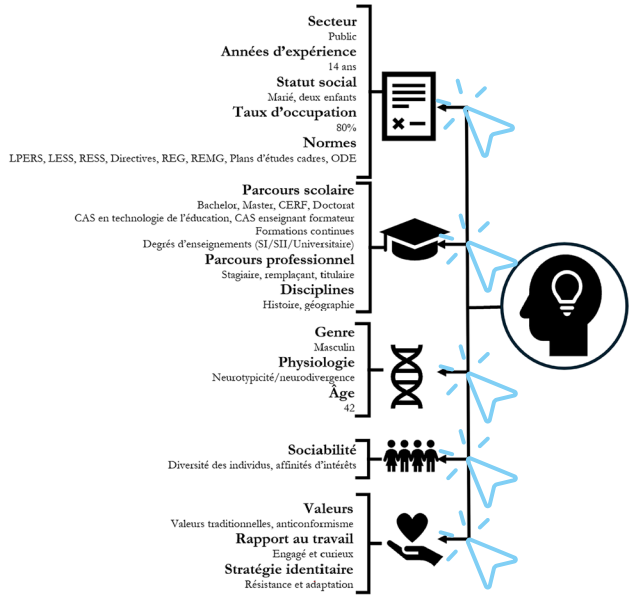
Ressource interdisciplinarité


Rédaction du catalogue et du guide pédagogique, création des affiches
Exportation en format PDF
Guide, catalogue, notices et affiches
Traitement et conversion des images en format TIFF
Génération d'images et de portraits
Biais de représentation
Groupe de travail, stockage, bureautique
IA générative de référence
Orthographe, traduction, synthèse, mise en évidence de biais de représentation, postures (pairs, collègues, élèves)
Bases de données de référence
https://shs.cairn.info/
https://www.openedition.org/
https://www.persee.fr/
https://www.erudit.org/fr/
Sources Lumières françaises et suisses
Dictionnaire de référence (définition de concepts)
https://enccre.academie-sciences.fr/encyclopedie/
Sources Lumières suisses
https://www.e-periodica.ch/digbib/volumes?UID=soe-001
Sources Lumières suisses et européennes
https://republique-des-lettres.ch/
Sources Lumières suisses et européennes
Bibliographie
https://books.google.fr/
Dictionnaire de référence (définition de concepts)
https://hls-dhs-dss.ch/fr/


Recteur
Validité pédagogique (art. 21 LESS), concept qualité
Administrateur
Budget et support technique
Chef de service
Relai institutionnel
Chefs de branche
Conformité plan d'étude cadre, canton et établissement (visites et communication)
Presses
Communication :La Liberté, LaTélé
Message du Collège
Synthèse de l'exposition
Collaborations scientifiques
Revue suisse d'apiculture, Agroscope
Relais culturels, collaborations
Office du tourisme, L'Atelier
Collaborations interdisciplinaires
Conférence philosophie, exposition de biologie, OC histoire de la médecine
Concours suisse d'histoire
https://ch-historia.ch/?page_id=362&lang=fr
Parents d'élèves
Information, soutien, visites


Plan d'étude gymnasial (DFAC)
1ère année : XVIIIe siècle les Lumières
2e année : révolution industrielle
Connaissances fondamentales, savoir-être, savoir-faire, indications méthodologiques et didactiques, enseignement interdisciplinaire
Plan d'étude cadre gymnasial en histoire (CDIP)
Compétences méthodologiques transversales, compétences personnelles, compétences socio-communicatives, compétence de base, compétences disciplinaires
Dossier de cours 1e et 2e année
Guide méthodologique
Concept qualité Collège St-Michel
Axe 1 : Maintenir et améliorer la qualité de l'enseignement
Axe 2 : Affiner, actualiser et communiquer l'identité et le profil de notre école
Axe 3 : Concevoir l'école comme une organisation apprenante. Clarifier les différents rôles et fonctions
Axe 4 : Favoriser l'acquisition des compétences transversales et l'intégration des thèmes transversaux
Liberté pédagogique
Choix de la transposition didactique
Culture d'établissement
Empreinte humaniste, école historique et patrimoniale


ROBADEY Vincent, « Catherine-Élisabeth Vicat : une apicultrice éclairée ? », *Revue historique vaudoise*, tome 133, 2025.
ROBADEY Vincent, « L'Eringer blanche » *La Vache !* édition Jobé-Truffer, 2025.
ROBADEY Vincent, « Nuisibles ou utiles : la place des insectes dans l'Encyclopédie d'Yverdon et dans l'Encyclopédie économique », *Revue suisse d'études sur le XVIIIe siècle*, N°16, 2025.
ROBADEY Vincent, « De l'abeille antique à l'abeille encyclopédique : dimensions philosophique, théologique et pratique », *Revue suisse d'apiculture*, 146e année, septembre /octobre 2025, N°1468/N°1469.
ROBADEY Vincent, « Société économique de Berne et Encyclopédie économique (1770-1771), de la compilation au transfert de savoirs agronomiques ? », *Les échanges savants franco-allemands au XVIIIe siècle*, éditions PUR, 2019.
ROBADEY Vincent, *La physiocratie helvétique : œuvres économiques*, Slatkine érudition, 2024.
ROBADEY Vincent, *Agronomie et correspondance : la circulation et les transferts de savoirs entre la Société économique de Berne et la France (1759-1775)*, thèse de doctorat, Université de Fribourg, 2021, disponible en ligne.
ROBADEY Vincent, « Catherine-Élisabeth Vicat : une apicultrice éclairée ? » *LaTélé*, 2025.
https://latele.ch/emissions/agriculture-durable/agriculture-durable-1-2025-e-3
ROBADEY Vincent, « Exposition Lumières VS Samouraïs? » LaTélé, 2024.
https://latele.ch/emissions/info-fribourg/info-fribourg-1-2024-e-79?s=5
ROBADEY Vincent, *Catalogue d'exposition*, 2026.
ROBADEY Vincent, *Guide pédagogique*, 2026.
BOURGUET Marie-Noëlle, « La collecte du monde : voyage et histoire naturelle (fin XVIIe siècle – début XIXe siècle) », *Le Muséum au premier siècle de son histoire*, édité par Claude Blanckaert et al., Publications scientifiques du Muséum, 1997.
BOSCANI LEONI Simona, BAUMGARTNER Nadia, KNITTEL Meike, *Mapping the Territory: Exploring People and Nature 1700-ca.1830*, Leiden, Brill, 2022.
CAMBEFORT Yves, « Les collections d'insectes », *Des coléoptères, des collections et des hommes*, Paris, Publications scientifiques du Muséum, 2006.
FAUCY Francis, « Chronique François Huber », *Revue suisse d'apiculture*, N°1-2, 2014.
MAUROY Herré, « La Fable des abeilles de Bernard Mandeville », *Revue européenne des sciences sociales*, 49-1 | 2011.
PEPY Emilie-Anne, « Des nouvelles des cimes : les échanges naturalistes sur la montagne au XVIIIe siècle (correspondance entre Villars, Picot de la Peyrouse et Ramond de Carbonnières) », *La montagne explorée, étudiée et représentée : évolution des pratiques culturelles depuis le XVIIIe siècle*, édité par Louis Bergès, Éditions du Comité des travaux historiques et scientifiques, 2020.
RENSKE Langebeek, « L'aménagement des collections d'Histoire naturelle aux XVIIIe et XIXe siècles », *La Lettre de l'OCIM*, 134 | 2011.
STUBER Martin et al., *Kartoffeln, Kleo und kluge Köpfe*, Haupt Verlag, Bern, 2009.
VAN PRAET Michel, « Cultures scientifiques et musées d'histoire naturelle en France », *La Revue Hermès*, N°20, 1996.
WALTER François, *Les Suisses et l'environnement : une histoire du rapport à la nature du XVIIIe siècle à nos jours*, Éditions Zoé, Genève, 1990.


Secteur
Public
Années d'expérience
14 ans
Statut social
Marié, deux enfants
Taux d'occupation
80%
Normes
LPERS, LESS, RESS, Directives, REG, REMG, Plans d'études cadres, ODE
Parcours scolaire
Bachelor, Master, CERF, Doctorat
CAS en technologie de l'éducation, CAS enseignant formateur
Formations continues
Degrés d'enseignements (SI/SII/Universitaire)
Parcours professionnel
Stagiaire, remplaçant, titulaire
Disciplines
Histoire, géographie
Genre
Masculin
Physiologie
Neurotypicité/neurodivergence
Âge
42
Sociabilité
Diversité des individus, affinités d'intérêts
Valeurs
Valeurs traditionnelles, anticonformisme
Rapport au travail
Engagé et curieux
Stratégie identitaire
Résistance et adaptation

Sensibilisation

Troisième partie : sensibilisation

La sensibilisation au trouble du spectre de l'autisme (TSA) au secondaire supérieur (S2) constitue un levier essentiel pour favoriser l'inclusion des élèves concernés et prévenir leur stigmatisation. Le manque de connaissances des professionnels et des pairs peut engendrer des incompréhensions face à certains comportements, aux particularités de communication ou aux besoins spécifiques des élèves TSA. Ces représentations peuvent fragiliser les relations sociales, accentuer l'isolement et compromettre le sentiment d'appartenance à l'établissement. Sensibiliser au TSA permet de mieux comprendre la diversité des profils et de dépasser les interprétations négatives de comportements parfois méconnus[1].

Cette sensibilisation concerne autant les élèves que les enseignants et les autres intervenants scolaires. Des discussions ou des activités collectives autour du TSA peuvent contribuer à déconstruire les préjugés et à encourager des interactions plus inclusives. La formation des professionnels représente également un enjeu majeur : elle permet de mieux comprendre les manifestations du trouble, d'adapter les pratiques pédagogiques et de disposer d'outils pour répondre aux besoins individuels. Il importe toutefois de rappeler l'hétérogénéité du TSA : les sensibilisations ne doivent pas renforcer des représentations stéréotypées ni réduire les élèves à leurs difficultés. Elles doivent aussi valoriser leurs compétences, leurs intérêts et leur singularité. Au secondaire supérieur, cette démarche revêt une importance particulière, car les exigences d'autonomie, les interactions sociales et les changements de contexte peuvent accroître les difficultés rencontrées. La sensibilisation ne saurait donc se limiter à une action ponctuelle : elle doit s'inscrire dans une démarche institutionnelle durable, articulée à la formation des équipes, à l'accompagnement individualisé et à la collaboration entre les acteurs. Elle constitue ainsi une condition favorable à un environnement scolaire plus compréhensif, accessible et respectueux des besoins des élèves TSA[2].

Afin de dépasser les représentations parfois stéréotypées, ce tableau (Tableau 1 : étalonnement des comportements observables) propose d'explorer un éventail de comportements observables, typiques et atypiques, en lien avec les intérêts restreints, la gestion des émotions et le sommeil. Il vise à offrir aux intervenants du secondaire II des pistes pour mieux appréhender la diversité des profils neurodéveloppementaux et à ouvrir des perspectives de dialogue permettant d'explorer l'identité, parfois dissimulée, de certains élèves neurodivergents, notamment ceux présentant un TSA (cf. Représentations de l'identité TSA)[3].

Différencier demeure l'outil universel de l'enseignant pour favoriser l'inclusion des élèves avec un TSA au secondaire II, tout en répondant à la diversité des besoins de l'ensemble des élèves. Elle s'articule autour de plusieurs axes complémentaires comme maintenir l'attention et la motivation, présenter des exemples concrets de différenciation, donner du sens aux apprentissages, modéliser son EPA, réduire l'angoisse, proposer des feedbacks, identifier les difficultés, réduire la fatigue pour se terminer par l'inventaire de quelques ressources de référence[4].

Une proposition de sensibilisation générale des enseignants pour mieux identifier les particularités de fonctionnement des élèves et des obstacles rencontrés et pour proposer des pistes de différenciation pratiques (supports, consignes, modalités de travail) et faciles d'accès, notamment avec l'aide de l'IA.

1. GEISER Naomie, PAPAUX Vanessa, *L'accompagnement des jeunes de 14 à 20 ans ayant un TSA sans déficience intellectuelle, dans la transition au postsecondaire, favorisant leur autodétermination*, Travail de Bachelor, Université de Fribourg, 2025, pp. 45-47.

2. *Ibid.*

3. FRASER Maurice, HEROUX Roxanne, PLAISANCE Sophie, PEPPER Nathalie, *Guide sur le TSA publié par l'Agence de la santé et des services sociaux de la Montérégie*, (Canada) 2015, pp. 9-30.

4. ENET Laurent, MATTHEY Marie-Paule, « Conditions d'apprentissage adaptées pour les élèves avec un TSA au Secondaire II: un exemple dans le canton de Vaud », *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, numéro de juin 2020, pp. 14-20.
SAGEL Maïc, *Guide pratique : Réussir la scolarisation d'un élève présentant un trouble du spectre de l'autisme (TSA) dans le secondaire*, 2023.
QUEYROI Isabelle, *Guide d'accompagnement pour les étudiants autistes et Asperger*, 2021.

Tableau 1 : étalonnement des comportements observables

Tableau inspiré par un guide sur le TSA publié par l'Agence de la santé et des services sociaux de la Montérégie (Canada) en 2015

Atypiques	Typiques

Les centres d'intérêts

Focalisation de l'attention sur des intérêts restreints

Ex. Homme : trains, insectes, armée, mathématiques, astronomie, informatique, jeux à collectionner, jeux vidéo

Très spécialisés, peu courants et assez visibles

Ex. Femme : technique de dessin, animaux, littérature, langue ancienne, mode

Moins spécialisés, plus courants et moins visibles

Rôle central de l'intérêt restreint dans la vie quotidienne de l'élève jusqu'à en oublier de manger et de se laver

Ex. Un élève passionné d'histoire qui passe une journée entière à lire des livres anciens sans être capable de marquer une pause de peur de manquer un passage pertinent

Place très importante de l'intérêt restreint dans la sociabilité de l'élève

Ex. Si l'élève ne peut aborder son intérêt restreint, désintérêt pour les autres discussions

Ex. Difficulté à arrêter de parler de son centre d'intérêt malgré le désintérêt de ses interlocuteurs

Fonction structurante de l'intérêt restreint dans la vie familiale et professionnelle

Ex. L'intérêt restreint sert souvent de mécanisme de régulation émotionnel dans des situations de crise. L'élève se renferme dans son monde

Son cursus scolaire et professionnel se construisent sur ses intérêts restreints sans forcément réfléchir aux débouchés professionnels

Ex. Un élève passionné par un intérêt particulier choisit ses travaux de recherche toujours en lien avec son intérêt restreint

La performance scolaire est souvent associée à l'intérêt restreint et à la posture de l'enseignant

Ex. Un élève possède de grandes capacités à faire des liens et de mémorisation associée à son intérêt mais rencontre des problèmes de mémorisation et de motivation à l'école

L'élève est très sensible à la posture de son enseignant et à son empathie

Ex. Un élève très sensible aux notions de justice et d'injustice qui peut facilement se braquer

Les intérêts sont sujets aux échanges et aux interactions sociales

Ex. Homme : Sport, automobile, jeux vidéo, bricolage, technologie, musique, cinéma

Ex. Femme : Lecture, cuisine, musique, jardinage, décoration, photographie

Les intérêts sont multiples, interchangeables et ludiques

Les intérêts varient selon les tendances sociales et sont temporellement définis

Ex. Un élève s'inscrit à un cours de tennis pour pouvoir passer du temps avec ses amis

Place importante des intérêts dans la sociabilité de l'élève

Ex. Même si un élève est passionné par un sujet, il est capable d'aborder un autre sujet en fonction des réactions de son interlocuteur et du temps à disposition

Place accessoire des différents centres d'intérêt dans la vie familiale et professionnelle

Ex. L'élève sait compartimenter sa vie de couple, de sa vie scolaire et professionnel. Il peut discuter de situations problématiques et prendre du recul

Son cursus scolaire et professionnel se construisent en fonction des compétences acquises au collège, de la réussite scolaire et des futurs débouchés professionnels

Ex. Un élève adorant l'histoire choisit de faire de l'économie à l'université pour favoriser sa transition dans le monde du travail

La performance scolaire et les intérêts ne sont pas forcément corrélés mais dépendent de l'investissement de l'élève

Ex. Un élève peut faire successivement une mauvaise note dans une branche puis fournir le travail et la préparation nécessaire pour faire une bonne note

La posture et l'empathie du professeur sont importantes pour la motivation de l'élève mais ne sont pas rédhibitoires pour la réussite scolaire

Ex. L'élève qui ne s'entend pas avec son enseignant peut mobiliser des ressources et des stratégies pour s'adapter

La gestion des émotions

Difficultés à relier les signaux physiologiques du corps aux émotions vécues

Ex. Certains élèves peuvent présenter une limitation des états émotionnels, notamment la colère et l'angoisse. L'expression de la colère peut par ailleurs varier fortement selon le genre

Ex. Difficultés à identifier certains signaux physiologiques associés à une émotion, comme les tremblements ou la sensation de chaleur lors de la colère

Certains élèves ressentent mieux les émotions intenses

Ex. J'ai envie de pleurer donc je suis triste

Ex. Sans la présence des larmes, difficile de percevoir la tristesse d'autrui

Certains élèves se focalisent trop sur les tâches et les objectifs plutôt que sur la hiérarchisation sociale d'un groupe

Ex. Une élève qui comprend difficilement les enjeux de compétition et leurs impacts sur le groupe (impatience, agressivité). Elle travaille en marge du groupe

Difficultés à comprendre les attentes de son partenaire dans un couple

Ex. Un élève éprouve des difficultés à comprendre la gradation des sentiments amoureux. La matérialisation de son attachement peut alors prendre une forme très intense, parfois perçue comme excessive

Expression des émotions

Ex. Un élève peut manifester sa joie ou son excitation par des mouvements particuliers ou des bruits particuliers

Ex. Un élève peut s'adresser à son professeur par des formules adaptées au contexte scolaire

Ex. Un élève peut adopter une posture mutique s'il juge une branche ou un cours dépourvu d'intérêt

Faible influence de l'émotion des autres

Ex. Un élève peut ne pas prendre parti dans un contexte de crise dans une classe

Réaction émotionnelle intense

Ex. Une mauvaise note peut engendrer une réaction émotionnelle intense (colère, anxiété, sentiment d'injustice) qui persiste plusieurs jours, perturbe le sommeil et réduit temporairement la motivation

Capables de relier les signaux physiologiques du corps aux émotions vécues

Ex. Une élève timide sait qu'elle parle doucement et de manière saccadée à cause du stress et de la peur qu'il génère chez elle

Meilleure capacité à décoder la complexité de ses émotions et à demander un avis supplémentaire en cas de doute

Ex. L'élève qui se sent triste et fatigué sans en comprendre la raison se confie à un ami, ses parents ou un professionnel de la santé

Les activités de groupe exigent souvent la désignation d'un ou de leaders

Ex. Deux élèves se disputent pour savoir qui va diriger le groupe de recherche

Meilleure capacité à comprendre les attentes de son partenaire dans un couple

Ex. L'élève comprend qu'une situation de crise amoureuse nécessite un dialogue

Capacité à masquer ses émotions

Ex. L'élève est capable de masquer sa tristesse pour éviter que le professeur porte son attention sur lui

Influence de l'émotion des autres sur ses propres émotions

Ex. Une situation d'injustice entre un professeur et un élève impacte toute la classe qui est en colère

Besoin de valorisation émotionnelle

Ex. L'élève a besoin que sa compagne lui dise qu'elle l'aime et pense à lui souvent

Tendance à la généralisation émotionnelle

Ex. L'ami d'une élève est en conflit avec un de ses professeurs. L'élève interprète alors négativement certains comportements du professeur mis en cause

La gestion du sommeil

Troubles du sommeil en raison de l'anxiété, des particularités sensorielles et des intérêts restreints

L'élève s'est habitué à fonctionner avec ses troubles du sommeil et à ses déclencheurs qui remontent à l'enfance

Ex. Inquiétude excessive par rapport à un changement comme le passage du CO au Collège

Ex. Ruminations des problèmes d'interactions sociales de la journée comme un conflit avec un professeur

Ex. Difficultés à se relaxer. Impossible de faire le vide après sa journée à l'école ou production insuffisante de mélatonine par le cerveau

Ex. L'élève dort pendant les cours pour éviter les contacts sociaux

Mauvaise perception des signes physiques de la fatigue et du repos

Ex. L'hyperfocus de l'élève et son intérêt restreint inhibent le ressenti temporel et la sensation de fatigue

Ex. La coexistence d'un diagnostic de TSA et de TDAH, avec ou sans hyperactivité, peut compliquer la perception et l'identification de la sensation de fatigue

Les troubles du sommeil en raison de l'anxiété ou d'autres facteurs sont aussi possibles mais moins permanents

Ex. Un élève est épuisé et dépressif à la suite d'une rupture amoureuse

Le rythme des adolescents qui se couchent tard et se lèvent tard peut générer de l'irritabilité, de l'anxiété, de la dépression et des difficultés à se concentrer

Les signes physiques de la fatigue et leurs conséquences sont perçus et compris

Ex. L'élève baille et manque d'énergie le matin. Il comprend plus facilement qu'il devra se coucher plus tôt le soir pour récupérer

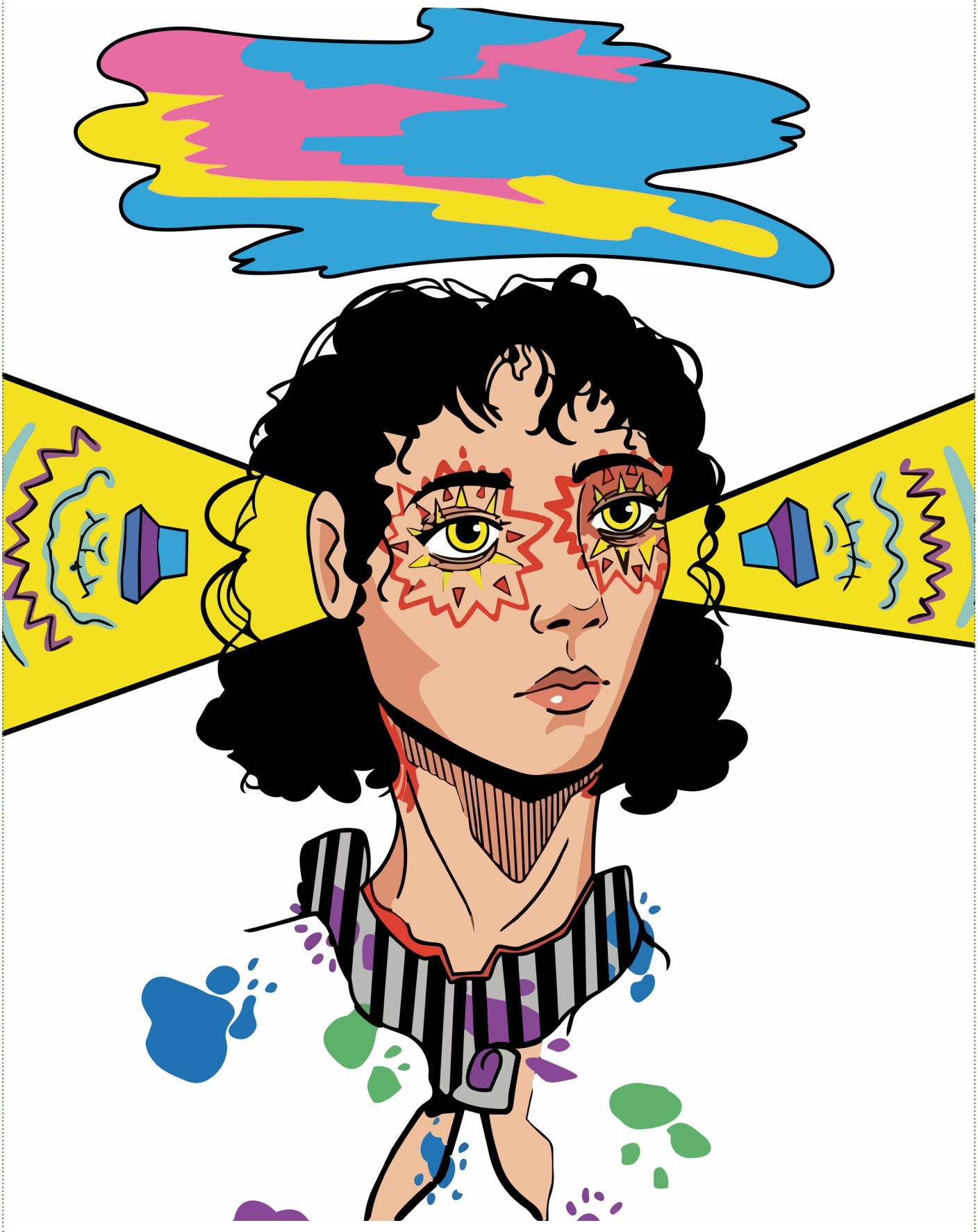
Dessiner son identité neurodéveloppementale ?

Représentation témoin tirée du projet de travail de maturité sur la représentation de l'identité neurodéveloppementale



La représentation de l’identité TSA

Représentation d’une élève TSA tirée du projet de travail de maturité sur la représentation de l’identité neurodéveloppementale retravaillée avec Adobe Illustrator



La représentation de l’identité TSA

Représentation d’un professeur TSA tirée d’un projet de travail de maturité sur la représentation de l’identité neurodéveloppementale retravaillée avec Adobe Illustrator



La représentation de l'identité TDAH

Représentation d'une élève TDAH tirée d'un projet de travail de maturité sur la représentation de l'identité neurodéveloppementale retravaillée avec Adobe Illustrator



1 Comment maintenir l'attention et la motivation de tous les élèves ?

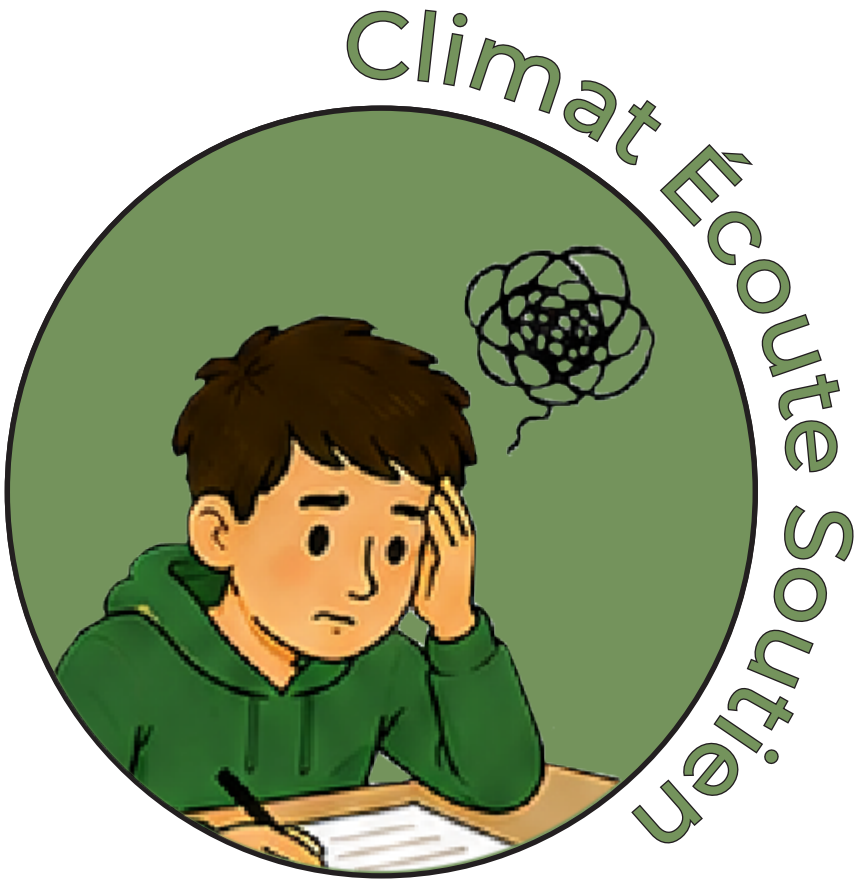


Image générée par IA et retravaillée avec Photoshop

- Proposer des thèmes disciplinaires en lien avec l'intérêt restreint
- Décomposer les tâches en objectifs intermédiaires atteignables
- S'appuyer sur l'intérêt restreint comme ancrage cognitif et pour faire des liens interdisciplinaires
- Encourager le soutien et le fonctionnement en réseau pour partager les expériences
- Définir avec l'élève des stratégies pour demander de l'aide (carte, code, camarade)
- Adapter l'environnement personnel d'apprentissage (EPA) aux particularités de l'élève

2 Comment différencier ?

Consignes de cours — Périodisation

1. Première partie — Construire une frise historique

a) Réalisez individuellement une frise historique présentant les dates et les événements qui permettent de justifier la succession des périodes historiques, de l'Antiquité à l'Époque contemporaine.

b) Attribuez à chaque période historique un code couleur distinct et utilisez-le de manière cohérente sur l'ensemble de la frise.

c) Accompagnez les principaux changements de période d'une courte explication permettant de justifier le choix de l'événement et de la date retenus.

d) Vous êtes libres de choisir l'échelle géographique de votre frise, en fonction des événements que vous souhaitez mettre en évidence.

e) Vous pouvez consulter le tableau synoptique disponible dans votre dossier de cours

2. Deuxième partie — De l'Antiquité au Haut Moyen Âge

a) Prenez individuellement connaissance des documents de cours mis à votre disposition.

b) Au sein de votre groupe, analysez l'évolution d'un domaine particulier entre l'Antiquité et le Haut Moyen Âge :

- Le climat
- Le commerce
- La religion et la culture
- Les sciences

c) À partir des documents proposés (images, cartes, textes, graphiques), synthétisez les principales informations et transformations observées dans votre domaine.

Pour cela, réalisez une modélisation graphique associant des dessins, des mots-clés et des éléments visuels. L'objectif est de représenter de manière synthétique les caractéristiques de votre domaine au cours des deux périodes étudiées.

Utilisez le tableau de synthèse fourni en page 20 pour organiser votre analyse.

d) À partir de vos observations, formulez une hypothèse concernant l'évolution entre l'Antiquité et le Haut Moyen Âge :

- Observe-t-on principalement une rupture, une continuité, ou une combinaison des deux ?
- Justifiez votre hypothèse en vous appuyant sur les éléments de votre modélisation et sur les documents étudiés.

e) Identifiez également les difficultés rencontrées au cours de votre travail : compréhension des documents, choix des informations, représentation graphique, interprétation des changements, etc.

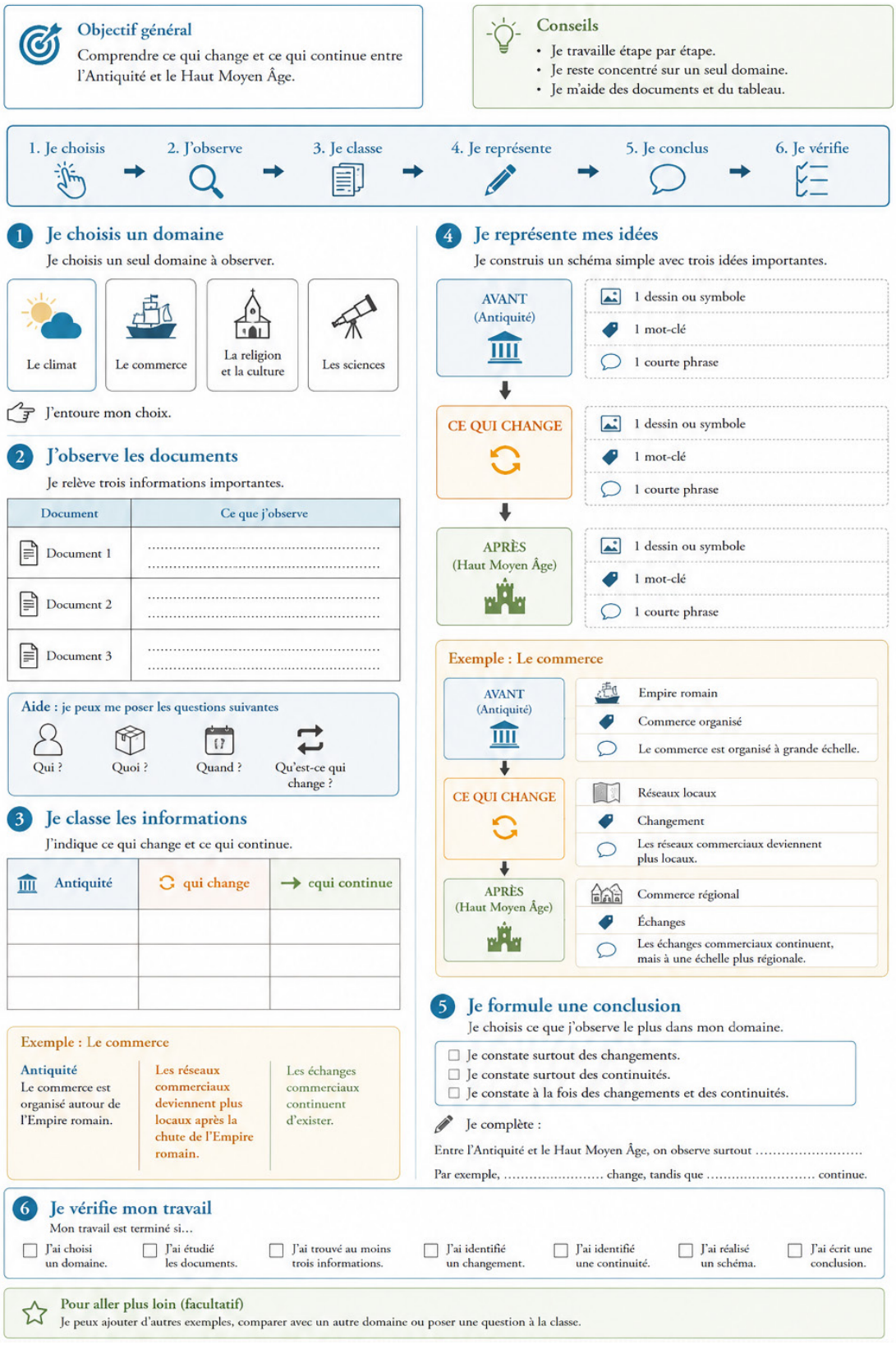
f) Chaque groupe présentera ensuite son travail devant la classe. La mise en commun des différentes analyses permettra d'établir un bilan général, en confrontant les évolutions observées dans les différents domaines.

Nous pourrons alors débattre collectivement de la question suivante :

Les transformations observées entre l'Antiquité et le Haut Moyen Âge permettent-elles de justifier un changement de période historique ?

La version adaptée à l'aide de ChatGPT

Prompt : *Propose-moi un exemple de différenciation avec des objectifs plus clairs, plus intermédiaires et plus atteignables pour une personne autiste. Tu peux également intégrer des illustrations.*



Objectif général
Comprendre ce qui change et ce qui continue entre l'Antiquité et le Haut Moyen Âge.

Conseils
- Je travaille étape par étape.
- Je reste concentré sur un seul domaine.
- Je m'aide des documents et du tableau.

1. Je choisis → 2. J'observe → 3. Je classe → 4. Je représente → 5. Je conclus → 6. Je vérifie

1 Je choisis un domaine

Je choisis un seul domaine à observer.

Le climat | Le commerce | La religion et la culture | Les sciences

J'entoure mon choix.

2 J'observe les documents

Je relève trois informations importantes.

Document	Ce que j'observe
Document 1	....
Document 2	....
Document 3	....

Aide : je peux me poser les questions suivantes
Qui ? | Quoi ? | Quand ? | Qu'est-ce qui change ?

3 Je classe les informations

J'indique ce qui change et ce qui continue.

Antiquité	qui change	equi continue

Exemple : Le commerce

Antiquité	qui change	equi continue
Le commerce est organisé autour de l'Empire romain.	Les réseaux commerciaux deviennent plus locaux après la chute de l'Empire romain.	Les échanges commerciaux continuent d'exister.

4 Je représente mes idées

Je construis un schéma simple avec trois idées importantes.

AVANT (Antiquité)
- 1 dessin ou symbole
- 1 mot-clé
- 1 courte phrase

CE QUI CHANGE
- 1 dessin ou symbole
- 1 mot-clé
- 1 courte phrase

APRÈS (Haut Moyen Âge)
- 1 dessin ou symbole
- 1 mot-clé
- 1 courte phrase

Exemple : Le commerce

AVANT (Antiquité)
- Empire romain
- Commerce organisé
- Le commerce est organisé à grande échelle.

CE QUI CHANGE
- Réseaux locaux
- Changement
- Les réseaux commerciaux deviennent plus locaux.

APRÈS (Haut Moyen Âge)
- Commerce régional
- Échanges
- Les échanges commerciaux continuent, mais à une échelle plus régionale.

5 Je formule une conclusion

Je choisis ce que j'observe le plus dans mon domaine.

- ☐ Je constate surtout des changements.
- ☐ Je constate surtout des continuités.
- ☐ Je constate à la fois des changements et des continuités.

Je complète :

Entre l'Antiquité et le Haut Moyen Âge, on observe surtout .....

Par exemple, ... change, tandis que ..... continue.

6 Je vérifie mon travail

Mon travail est terminé si…

☐ J'ai choisi un domaine. ☐ J'ai étudié les documents. ☐ J'ai trouvé au moins trois informations. ☐ J'ai identifié un changement. ☐ J'ai identifié une continuité. ☐ J'ai réalisé un schéma. ☐ J'ai écrit une conclusion.

Pour aller plus loin (facultatif)
Je peux ajouter d'autres exemples, comparer avec un autre domaine ou poser une question à la classe.

3 Comment donner du sens aux apprentissages ?



Image générée par IA et retravaillée avec Photoshop

- Expliciter et commenter les objectifs d'apprentissage et les compétences mobilisées (transversales/ disciplinaires)
- S'appuyer sur un environnement personnel d'apprentissage (EPA) et des ressources clairement identifiables : Outils numériques - phases (individuelle/ groupe) - espaces (salle de cours, maison, bibliothèque)
- Indiquer clairement le temps consacré à chaque étape et le nombre de cours nécessaires à la réalisation de la tâche

4 Comment modéliser son EPA ?

BYOD élève

DOCUMENTS DE TRAVAIL ACCESSIBLES VIA TEAMS

MICROSOT OFFICE
Word
PowerPoint
Teams
One Drive

INTELLIGENCE ARTIFICIELLE
ChatGPT
Claude
Copilot
Deepl

ADOBE
InDesign
Photoshop
Adobe Acrobat

PC/MAC

Cours d'histoire

Ressources et synthèse

BASES DE DONÉES
Cairn
Persée
Jstor
Openedidtion
E-Periodica
HallerNet
Swissdocs

ENCYCLOPÉDIES ET DICTIONNAIRES
Enccre
https://databases.ub.unibe.ch/453
CNRTL
DHS
https://www.kruenitz1.uni-trier.de/
Universalis

REPRÉSENTATIONS GRAPHIQUES
Graphic recording, visualisations

HUMANITÉS DIGITALES
EPFZ
UNIL

5 Comment réduire l'angoisse ?



Image générée par IA et retravaillée avec Photoshop

- Évaluer à l'aide de critères qui permettent d'évaluer les compétences et les objectifs prédéfinis
- Utiliser les feedbacks pour inciter à l'amélioration (remédiation, encouragements, soutien)
- Expliquer et commenter l'exigence ? Que signifie-t-elle dans une optique transversale ou disciplinaire ?
- Valoriser l'erreur et les difficultés comme des étapes indispensables à la construction de l'intelligence

6 Quels feedbacks proposer ?

Commentaire sur la partie analytique d'un travail de recherche en histoire

Votre analyse est globalement pertinente et très bien rédigée. Je vous félicite. Toutefois, il est regrettable qu'elle se concentre presque exclusivement sur le rôle de la caricature et sa portée révolutionnaire. Certains éléments de cette image renvoient en réalité plus largement au fonctionnement de la paysannerie sous l'Ancien Régime et mériteraient d'être davantage approfondis.
Cette tendance à privilégier une interprétation immédiatement visible de l'image au détriment d'une contextualisation historique plus large constitue par ailleurs un biais fréquemment observé dans les analyses produites ou fortement influencées par l'intelligence artificielle. Par ailleurs, les tableaux proposés dans votre analyse, n'apportent pas de réelle plus-value à votre travail.
Vous pourriez notamment développer :

- Le lien entre l'Église paroissiale et la paysannerie
- Le quotidien concret des paysans ;
- Les tentatives de modernisation agricole proposées par l'État
- Certains stéréotypes encore véhiculés aujourd'hui, qui présentent le paysan uniquement dans la souffrance, la pauvreté et la révolte contre le système

Or, la réalité est plus nuancée : de nombreux paysans ont également refusé la Révolution par peur du changement et par attachement à certaines structures traditionnelles.
Il serait aussi intéressant de rechercher le sens de certains termes présents dans l'image, comme « ABEILLE », « MIEL », « COCHON », « POULE », « VACHE » ou encore « LAIT » directement dans l'Encyclopédie de Diderot et d'Alembert afin d'obtenir une vision plus précise du contexte rural et des représentations de la paysannerie au XVIII^{e} siècle :

Exemple d'approfondissement :

« LAIT » (Chimie, Diete & Mat. med.), Encyclopédie Diderot, vol. IX (1765), pp. 199-210.

Comment vous positionnez-vous par rapport à ce passage ? Que nous apprend-il sur les représentations de la paysannerie et des populations rurales au XVIII^{e} siècle ? Cette description vous semble-t-elle constituer une réalité objective ou révèle-t-elle également certains préjugés et certaines conceptions sociales de son époque ?

Le lait fournit à des nations entières, principalement aux habitants des montagnes, la nourriture ordinaire, journalière, fondamentale. Les hommes de ces contrées sont gras, lourds, paresseux, stupides ou du moins graves, sérieux, pensifs, sombres. Il n'est pas douteux que l'usage habituel du lait ne soit une des causes de cette constitution populaire.

La version adaptée à l'aide de ChatGPT

Prompt : *Propose-moi un exemple de différenciation du commentaire analytique suivant avec des objectifs plus clairs, plus intermédiaires et plus atteignables pour une personne autiste. Tu peux également intégrer des illustrations.*

Exemple de différenciation pour une personne autiste

COMMENTAIRE SUR LA PARTIE ANALYTIQUE D'UN TRAVAIL DE RECHERCHE EN HISTOIRE



BUT GLOBAL :
Élargir l'analyse d'une image en l'inscrivant dans le contexte historique et en évitant les interprétations simplistes.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES (PETITES ÉTAPES ATTEIGNABLES)

1 Décrire l'image
- Repérer les éléments visibles (personnes, animaux, objets, mots).
- Noter sans interpréter.

Je sais que j'ai réussi si... J'ai listé au moins 6 éléments.

2 Comprendre le contexte
- Identifier le lien entre l'Église paroissiale et la paysannerie.
- Décrire le quotidien concret des paysans au XVIII[e] siècle.

Je sais que j'ai réussi si... J'ai écrit 2 idées claires sur ces points.

3 Analyser les enjeux
- Repérer les tentatives de modernisation agricole proposées par l'État.
- Comprendre pourquoi certains paysans ont accepté ou refusé la Révolution.

Je sais que j'ai réussi si... J'ai expliqué 1 idée pour chaque point.

4 Déconstruire les stéréotypes
- Identifier les stéréotypes encore présents aujourd'hui sur les paysans.
- Proposer une vision plus nuancée.

Je sais que j'ai réussi si... J'ai donné 1 exemple de stéréotype et 1 idée nuancée.

5 Approfondir avec l'Encyclopédie
- Chercher le sens d'un terme (ABEILLE, MIEL, COCHON, POULE, VACHE, LAIT) dans l'Encyclopédie de Diderot et d'Alembert.
- Analyser le passage choisi.

Je sais que j'ai réussi si... J'ai résumé le texte et donné mon avis personnel.

SUPPORT VISUEL À ANALYSER



- Coq (symbole du lever, du travail)
- Bâton et sac (outils du paysan)
- Plantes (ressources agricoles)
- Paysanne au travail (labeur quotidien)
- Église paroissiale (lien avec la religion)
- Grains semés (travail agricole, subsistance)
- Vache et veau (lait, élevage)
- Cochon (nourriture, élevage)
- Poule (œufs, viande)

1. OBSERVONS L'IMAGE : À QUOI FAUT-IL FAIRE ATTENTION ?

Personnages (rôles, relations)	Animaux (symboles, ressources)	Objets et outils (activité agricole, quotidien)	Lieu (église, champs, village...)	Attitudes et émotions

2. MOTS CLÉS À CHERCHER DANS L'ENCYCLOPÉDIE

ABEILLE · MIEL · COCHON · POULE · VACHE · LAIT

3. POUR CHAQUE TERME, JE NOTE :

- La définition donnée par Diderot et d'Alembert
- Ce que cela nous apprend sur la paysannerie au XVIII[e] siècle
- Ce que j'en pense aujourd'hui

ORGANISATION CONSEILLÉE DE MA RÉPONSE

1. Introduction : présenter l'image et la problématique.
2. Description : ce que je vois.
3. Contexte : Église et paysannerie, quotidien.
4. Enjeux : modernisation, Révolution acceptée/refusée.
5. Regard critique : stéréotypes et nuances.
6. Approfondissement : analyse d'un terme de l'Encyclopédie.
7. Conclusion : ce que j'ai appris et ce que je retiens.

ASTUCE :
Si je me sens dépassé·e, je commence par UNE étape seulement. Chaque petite étape compte !

OUTILS POUR M'AIDER

Je gère mon temps · Je travaille par étapes · Je prends des notes visuelles · Je peux écouter le texte lu · Je relis ma production

EXEMPLE D'APPROFONDISSEMENT GUIDÉ

Terme choisi : LAIT
Source : Encyclopédie Diderot, vol. IX (1765), pp. 199-210.



> « Le lait fournit à des nations entieres, principalement aux habitans des montagnes, la nourriture ordinaire, journaliere, fondamentale. Les hommes de ces contrées sont gras, lourds, paresseux, stupides ou du moins graves, sérieux, pensifs, sombres. Il n'est pas douteux que l'usage habituel du lait ne soit une des causes de cette constitution populaire. »

À MOI DE JOUER ! (petites étapes)

1. Que dit l'auteur ? → Résume le passage en 2 phrases maximum.
2. **Comment décrit-il les populations rurales ?**
   Entoure les mots qui les décrivent.
   gras | lourds | paresseux | stupides | graves | sérieux | pensifs | sombres
3. Est-ce une description neutre ?
   ☐ Oui ☐ Non ☐ Bon → Choisis un mot qui montre pourquoi.
4. **Que cela nous apprend-il ?**
   Ce texte montre que, au XVIII[e] siècle, certains auteurs...
5. **Quelle est ta conclusion ?**
   Le texte ne décrit donc pas seulement la réalité rurale : il révèle aussi...

JE ME RAPPELLE :
Il n'y a pas de bonne réponse unique. L'important est d'analyser, comprendre et argumenter avec justesse et nuance.

GRILLE D'AUTO-ÉVALUATION

Étapes	Je l'ai fait	Presque	Pas encore	Aide utilisée
1. Décrire l'image	☺	😐	☹	.....
2. Comprendre le contexte	☺	😐	☹	.....
3. Analyser les enjeux	☺	😐	☹	.....
4. Déconstruire les stéréotypes	☺	😐	☹	.....
5. Approfondir un terme	☺	😐	☹	.....
6. Rédiger mon analyse	☺	😐	☹	.....
7. Conclure	☺	😐	☹	.....
Ma réponse est claire et organisée	☺	😐	☹	.....

Chaque progrès est une réussite !
Prends ton temps, reviens sur tes notes, et sois fier·e de ton travail.

7 Comment identifier les difficultés ?

Grille inspirée par le guide d'accompagnement pour les personnes TSA d'Isabelle Queyroi

Manque d'initiative

Oui/Non

1. N'arrive pas à s'engager dans une tâche
2. N'initie pas des actions vers un but
3. Ne planifie pas son travail
4. Peut facilement être distrait (dans sa bulle)
5. Coordonne difficilement les étapes menant à la réalisation d'une tâche (Ex. Sortir son matériel, ouvrir son livre, lire la consigne, etc.)
6. Est souvent perçu comme ayant un manque d'intérêt ou comme étant paresseux
7. Fait difficilement le lien entre la théorie et la pratique
8. Demande difficilement de l'aide

Mémoire de travail inefficace

9. Synthétise difficilement l'information d'un texte
10. Fait peu de liens entre des textes, des informations
11. Ne regroupe pas les informations semblables
12. En mathématiques, difficulté à :

Cibler certains nombres et certains mots clés qui lui permettent de savoir quelle opération effectuer.

Reconnaître et éliminer les informations inutiles

Puiser dans sa mémoire à long terme les différents algorithmes dont il aura besoin

Gérer ces 3 précédentes étapes

Manque de flexibilité cognitive

Oui/Non

13. Est facilement déstabilisé par une nouveauté ou un changement dans la routine
14. Oublie ce qu'il était capable de faire parce que la tâche est présentée différemment
15. A de la difficulté à passer d'une activité à une autre
16. Modifie difficilement son opinion ou sa perception d'un concept
17. Se corrige difficilement lorsqu'il fait une erreur
18. Prend les choses au pied de la lettre. Il lui est difficile de comprendre les inférences, les sous-entendus, les blagues

Manque d'inhibition

19. Précipite les actions, les tâches à effectuer
21. Ne respecte pas les étapes d'un travail ou l'ordre logique
22. Ne lit pas les consignes jusqu'au bout avant de se mettre à la tâche
23. Ne corrige pas ses travaux
24. Ne tient pas compte des consignes dans l'exécution de la tâche.
25. Est désorganisé lorsqu'on ne lui offre pas un cadre structuré

La version adaptée à l'aide de Copilot

Prompt : *Crée une infographie pédagogique en français présentant cette grille d'évaluation des fonctions cognitives différenciée pour un élève autiste. Utilise 25 étapes courtes et progressives, avec un pictogramme pour chaque étape, des observations très simples et des cases à cocher par oui ou non selon l'image transmise. Style clair, épuré, professionnel et accessible, avec peu de texte par bloc.*

GRILLE D'ÉVALUATION DES FONCTIONS COGNITIVES DIFFÉRENCIÉE POUR UN ÉLÈVE AUTISTE

Observation simple – Cochez Oui ou Non selon ce que vous voyez.

1. MANQUE D'INITIATIVE

		Oui	Non
1	N'arrive pas à s'engager dans une tâche	☐	☐
2	N'initie pas des actions vers un but	☐	☐
3	Ne planifie pas son travail	☐	☐
4	Peut facilement être distrait (dans sa bulle)	☐	☐
5	Coordonne difficilement les étapes d'une tâche	☐	☐
6	Est souvent perdu comme ayant un manque d'intérêt ou étant paresseux	☐	☐
7	Fait difficilement le lien entre la théorie et la pratique	☐	☐
8	Demande difficilement de l'aide	☐	☐

2. MÉMOIRE DE TRAVAIL INEFFICACE

		Oui	Non
9	Synthétise difficilement l'information d'un texte	☐	☐
10	Fait peu de liens entre des textes, des informations	☐	☐
11	Ne regroupe pas les informations semblables	☐	☐
12	En mathématiques, difficulté à : Cibler certains nombres et certains mots clés	☐	☐

Reconnaître et éliminer les informations inutiles
Puiser dans sa mémoire à long terme les différents algorithmes dont il aura besoin
Gérer ces 3 précédentes étapes

3. MANQUE DE FLEXIBILITÉ COGNITIVE

		Oui	Non
13	Est facilement déstabilisé par une nouveauté ou un changement	☐	☐
14	Oublie ce qu'il était capable de faire parce que la tâche est présentée différemment	☐	☐
15	A de la difficulté à passer d'une activité à une autre	☐	☐
16	Modifie difficilement son opinion ou sa perception d'un concept	☐	☐
17	Se corrige difficilement lorsqu'il fait une erreur	☐	☐
18	Prend les choses au pied de la lettre. Comprend difficilement les inférences, les sous-entendus, les blagues	☐	☐

4. MANQUE D'INHIBITION

		Oui	Non
19	Précipite les actions, les tâches à effectuer	☐	☐
20	Ne respecte pas les étapes d'un travail ou l'ordre logique	☐	☐
21	Ne lit pas les consignes jusqu'au bout avant de se mettre à la tâche	☐	☐
22	Ne corrige pas ses travaux	☐	☐
23	Ne tient pas compte des consignes dans l'exécution de la tâche	☐	☐
24	Est désorganisé lorsqu'on ne lui offre pas un cadre structuré	☐	☐
25	Se désorganise lorsqu'on ne lui offre pas un cadre structuré	☐	☐

Cette grille sert à observer pour mieux comprendre et adapter les apprentissages.

8 Comment réduire la fatigue ?



Image générée par IA et retravaillée avec Photoshop

- Décomposer une tâche en objectifs distincts et estimer le temps nécessaire pour chaque tâche (attention à préparer à l'examen certificatif)
- Toujours préciser combien de temps le professeur a pris lorsqu'il propose un modèle aux élèves
- Insister sur le fait qu'un modèle ne nécessite pas une reproduction à l'identique mais plutôt un fil rouge
- Mettre les supports de cours à disposition de l'élève avant la séance pour anticiper les notions abordées et préparer son environnement de travail

9 Comment structurer une tâche ?

Rédiger un travail de recherche : grille de charge de travail

Étapes	Activités	Estimation du temps nécessaire
Choix de l'image ou de la source écrite	*Lecture de ma source, description de mon image, mise en évidence des concepts importants, mise en évidence des symboles importants, structuration de mon texte ou de mon image (cf. fil rouge)*	3h
Recherche bibliographique dans les différentes bases de données historiques	*Faire des recherches ciblées grâce à différents mots clés ou à différents symboles dans les dictionnaires et les bases de données en ligne (cf. liens figure 3)*	3h
Rédaction du travail	*Choix d'une problématique, rédaction du contexte et de mon/mes axes d'analyse et conclusion de mon travail de recherche*	6h
Relecture et correction de mon travail en respectant les aspects formels indispensables (notes de bas de page, orthographe, etc.)	*Relecture formelle par un autre membre du groupe, correcteur automatique, ou intelligence artificielle*	3h
Entretien diagnostique si nécessaire	*Évaluation formative du professeur et conseils pour la suite (à prioriser)* *Évaluation formative par une intelligence artificielle (il faut lui donner la posture d'un professeur de gymnase)*	20-30mn
Préparation de la présentation orale	*Choix du support, choix des images et des parties de son travail à présenter*	1h
Total de la charge de travail		16-17h

La version adaptée à l'aide de Copilot

Prompt : *Crée une infographie pédagogique en français présentant une grille de travail différenciée pour un élève autiste. Utilise 7 étapes courtes et progressives, avec un pictogramme pour chaque étape, des objectifs très simples, une durée indicative et des cases à cocher. Style clair, épuré, professionnel et accessible, avec peu de texte par bloc.*

Objectif global : Rédiger un travail de recherche pas à pas.
Je suis les étapes dans l'ordre.

Étape	Objectif	Durée indicative	Fait
1 	**Choisir une image ou une source** Je choisis mon sujet.	30 min	☐
2 	**Rechercher des informations** Je trouve des informations utiles.	45 min	☐
3 	**Rédiger mon travail** J'écris mes idées et ma conclusion.	1 h 30	☐
4 	**Relire et corriger** Je vérifie l'orthographe et la mise en forme.	30 min	☐
5 	**Entretien si nécessaire** Je pose mes questions au professeur.	20–30 min	☐
6 	**Préparer la présentation orale** Je choisis mon support et j'organise mes idées.	1 h	☐
7 	**Présenter mon travail** Je présente mon travail à l'oral.	30–45 min	☐

Bravo ! J'ai suivi toutes les étapes. ☐

10 Ressources de référence

SAGEL Maïc, *Guide pratique : Réussir la scolarisation d'un élève présentant un trouble du spectre de l'autisme (TSA) dans le secondaire*, 2023.



:CSPS :SZH
Stiftung Schweizer Zentrum
für Heil- und Sonderpädagogik

Fondation Centre suisse
de pédagogie spécialisée

SZH
Haus der Kantone
Speichergasse 6
Postfach
CH-3001 Bern
Telefon +41 31 320 16 60
szh@szh.ch, www.szh.ch

CSPS
Maison des cantons
Speichergasse 6
Case postale
CH-3001 Berne
Téléphone +41 31 320 16 60
csps@csps.ch, www.csps.ch

CONFÉRENCE INTERCANTONALE
DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE DE
LA SUISSE ROMANDE ET DU TESSIN

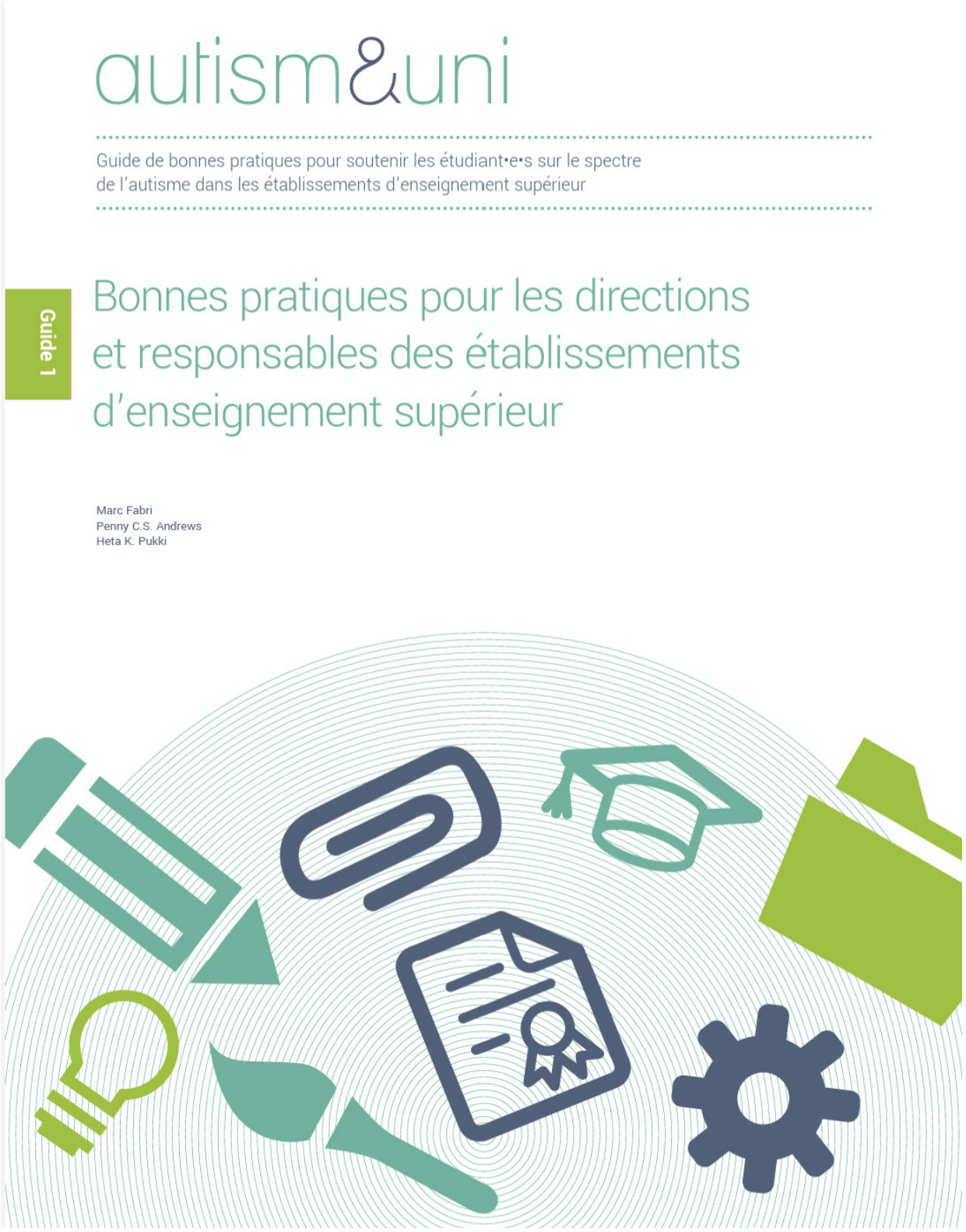
Troubles du spectre de l'autisme et scolarisation à l'école régulière

Informations à l'intention du corps enseignant sur les troubles, les mesures de différenciation pédagogique et la compensation des désavantages

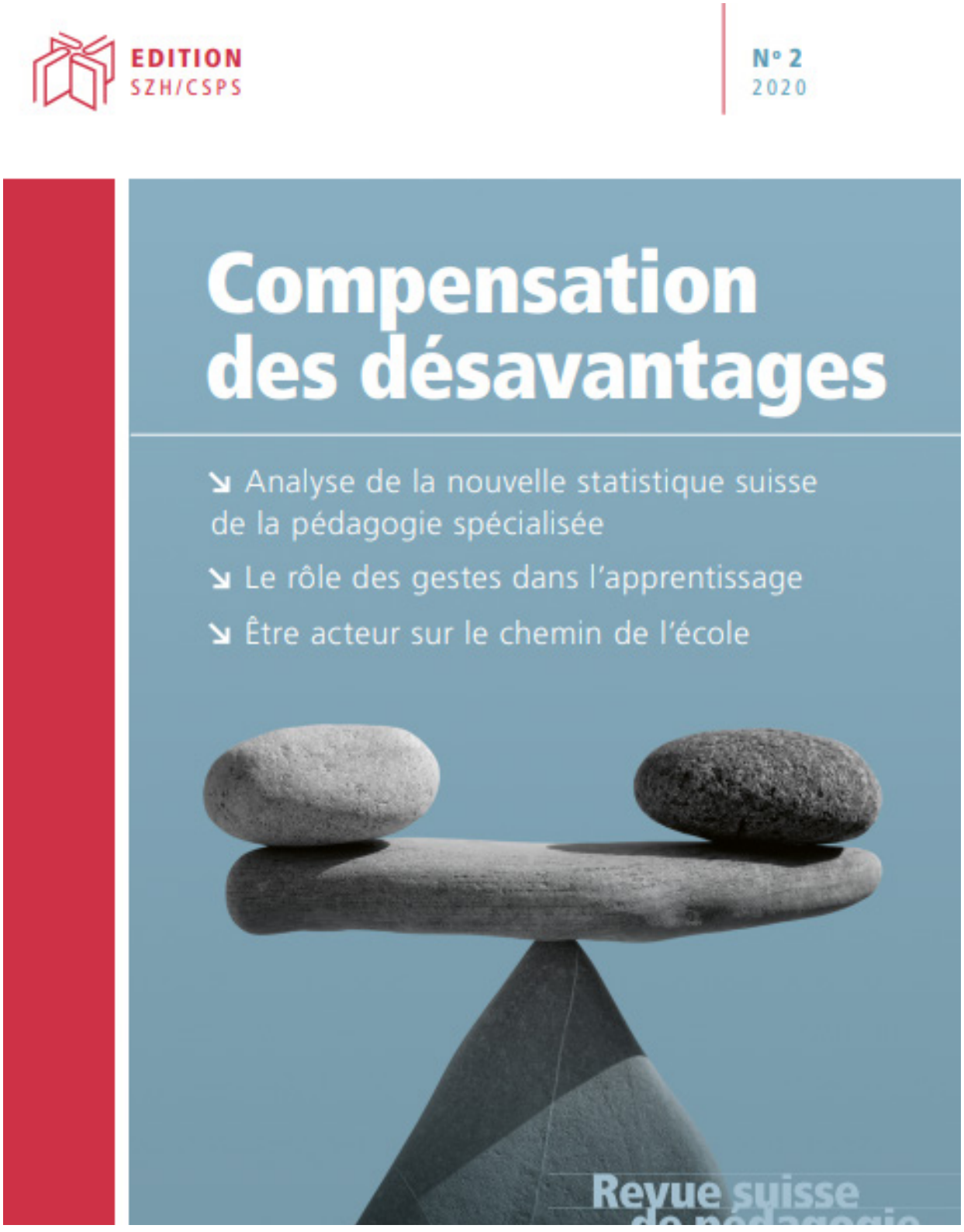
Version complète

Document élaboré par la Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée
Sous mandat de la Conférence intercantonale de l'instruction publique et du Tessin

Autism&Uni, *Bonnes pratiques pour les directions et responsables des établissements d'enseignement supérieur*, 2012



Revue suisse de pédagogie spécialisée, numéro de juin 2020.



Bilan

Bilan : entre exigence, adaptation et dialogue

Objectif global : garantir l'équité, les exigences et la qualité de la formation pour tous les élèves

1

Dialoguer

pour mieux se comprendre entre :
élèves - parents - enseignants - spécialistes - direction

2

Confronter

les perspectives entre environnements :
école obligatoire - secondaire I - secondaire II et université



3

Construire

des réponses adaptées grâce aux mesures de compensation validées par la commission cantonale et grâce à la différenciation des enseignements

4

Former

proposer des modules et des formations continues sur la thématique de l'accompagnement de la neurodiversité au gymnase



Bibliographie

BAIRD Alexa, « Teaching While Autistic: Constructions of Disability, Performativity, and Identity », *Ought : The Journal of Autistic Culture,* Volume 2: Issue 1, Article 5, 2020.

BLESS Gérard, « Intégration scolaire : Aspects critiques de sa réalisation en Suisse », *Au seuil d'une école pour tous. Réflexion, expériences et enjeux de l'intégration des élèves en situation de handicap*, édition SZH/CSPS, Lucerne, 2004.

BOISSELIER N., SOUBELET A., « La sociabilité et l'attrait pour la solitude des adultes à haut potentiel intellectuel (HPI) », *Sociability and need for solitude in gifted adults*, Vol 66 - N°4, 2021.

CARLIER Sophie, « Chapitre 1. Définition des troubles du spectre de l'autisme », *Troubles du spectre de l'autisme chez l'enfant. Repérage précoce, dépistage et diagnostic*, 2021.

Convention administrative entre le Conseil fédéral suisse et la Conférence des directrices et directeurs cantonaux de l'instruction publique sur la coopération dans le domaine de la maturité gymnasiale du 28 juin 2023.

Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée, *Troubles du spectre de l'autisme et scolarisation à l'école régulière,* Janvier 2016.

DELHOUME Fran, *Différent selon qui ? Une synthèse interprétative critique sur l'inclusion professionnelle des personnes neurodivergentes*, mémoire de master, Montréal, 2019.

Directive concernant l'harmonisation des mesures de compensation des désavantages dans le domaine de la maturité gymnasiale (DICS) du 11 juillet 2016.

Directive concernant l'harmonisation des mesures de compensation des désavantages dans le domaine de la maturité gymnasiale (CSM), 20 septembre 2024.

DUMONTEIL Julie, « Enseignants autistes : l'aboutissement d'un parcours inclusif ? », *Éducation et socialisation*, 65 | 2022.

ENET Laurent, MATTHEY Marie-Paule, « Conditions d'apprentissage adaptées pour les élèves avec un TSA au secondaire II : un exemple dans le canton de Vaud », *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, numéro de juin 2020.

FRASER Maurice, HEROUX Roxanne, PLAISANCE Sophie, PEPPER Nathalie, *Guide sur le TSA publié par l'Agence de la santé et des services sociaux de la Montérégie*, (Canada) 2015.

GEISER Naomie, PAPAUX Vanessa, *L'accompagnement des jeunes de 14 à 20 ans ayant un TSA sans déficience intellectuelle, dans la transition au postsecondaire, favorisant leur autodétermination*, Travail de Bachelor, Université de Fribourg, 2025

GEPNER Bruno, DEMPURÉ Sarah, SANTACREU Pauline et al., « Groupe de parole et de communication pour adultes avec autisme : méthode et observations préliminaires », *L'information psychiatrique*, 2021/3 (Volume 97).

GRIVEL Laura, *Les femmes et les enjeux diagnostiques du trouble du spectre autistique : optimiser l'inclusion dans l'école, le monde professionnel et la famille*, Travail de maturité, sous la direction de Vincent Robadey, Collège St-Michel, 2025.

JACQUES Christelle, *Épanouissement sensoriel : La diversité architecturale du milieu de garde inclusif intégrant des enfants atteints de troubles envahissants du développement*, Université Laval, 2013.

LAFORTUNE Louise, DOUDIN Pierre-André, CURCHOD-RUEDI Denise, « Inclusion et intégration vers une équité sociopédagogique », *Éducation et socialisation*, 27-28 | 2010.

LANTHEAUME Françoise, SIMONIAN Stéphane, « La transformation de la professionnalité des enseignants : quel rôle du prescrit ? », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 2012/3 (Vol. 45).

LETTRÉ Caroline, *De l'intégration scolaire à l'inclusion scolaire : visions et pratiques de responsables d'établissement et d'enseignants du canton de Fribourg*, travail de bachelor, Université de Fribourg, 2018.

Verordnung über die Anerkennung von gymnasialen Maturitätszeugnissen (Maturitätsanerkennungsverordnung, MAV) am 28. Juni 2023 (Stand am 12. Februar 2025).

MELAL Sabrina, *L'autisme au féminin, un diagnostic difficile : à propos de la construction d'une échelle diagnostique*, thèse de doctorat, Université de Picardie, 2018.

MICHAUD Valérie et GOUPIL Georgette, « Trouble du spectre de l'autisme et études postsecondaires : points de vue d'intervenants des services d'aide aux étudiants », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 37(3) | 2021.

MOTTRON Laurent, « Chapitre 2. Diagnostic et nosographie. Importance du problème et épidémiologie », *L'autisme : une autre intelligence. Diagnostic, cognition et support des personnes autistes sans déficience intellectuelle*, sous la direction de MOTTRON Laurent. Wavre, Mardaga, « Pratiques psychologiques », 2004.

QUEYROI Isabelle, *Guide d'accompagnement pour les étudiants autistes et Asperger*, 2021.

Rapport explicatif de l'ordonnance sur la reconnaissance des certificats de maturité gymnasiale, du 28 juin 2023.

REIDY AEBISCHER Ursula, « Nachteilsausgleich auf gymnasialer Stufe im Kanton Freiburg », *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, N°30, 2024.

ROBADEY Vincent, *Les enjeux de formation d'un stagiaire TSA au secondaire supérieur : perspectives pédagogique, didactique et inclusive*, Travail de CAS, Université de Fribourg, 2025.

ROMAND Morgane, WEISMANN-ARCACHE Catherine, « Haut potentiel intellectuel et syndrome d'Asperger : à la rencontre des nouveaux spectres », *L'évolution psychiatrique*, Volume 83, 2018.

Rapport explicatif de l'ordonnance sur la reconnaissance des certificats de maturité gymnasiale, du 28 juin 2023.

SAGEL Maïc, *Guide pratique : Réussir la scolarisation d'un élève présentant un trouble du spectre de l'autisme (TSA) dans le secondaire*, 2023.

SANDLAND Barbara, « Learning from autistic teachers : how to be a neurodiversity-inclusive school », *Educational Review*, 2023.

SERMIER DESSEMONTET Rachel, *Les effets de l'intégration scolaire sur les apprentissages d'enfants ayant une déficience intellectuelle. Une étude comparative*, thèse de doctorat, Université de Fribourg, 2012.

STUCKY Cheyenne, *L'influence environnementale sur le trouble du spectre autistique : l'école, la famille et le monde professionnel. Quelles perspectives inclusives ?*, Travail de maturité, sous la direction de Vincent Robadey, Collège St-Michel, 2025.

TARDIF Carole, « Développements et variabilités : les désordres du spectre de l'autisme », *Développement et variabilités*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2014.

TOUATI Bernard, MERCIER Annie, TUIL Lou, « Autisme : évaluation des diagnostics et des traitements dans un intersecteur de pédopsychiatrie », *La psychiatrie de l'enfant*, 2016/1 (Vol. 59).

VALDENAIRE Lucie, *Haut Potentiel Intellectuel et Troubles Neurodéveloppementaux. Une revue de la littérature*, 2019.

VSG (Verein Schweizerische Gymnasiallehrerinnen und Gymnasiallehrer), « Nachteilsausgleich an Gymnasien und Fachmittelschulen aus Sicht der Lehrpersonen », *Gymnasium Helveticum*, 5, 2020.

VSG (Verein Schweizerische Gymnasiallehreinnen und Gymnasiallehrer) « Chancengerechtigkeit. Positionspapier des Vereins Schweizerischer Gymnasiallehrerinnen und Gymnasiallehrer », *Gymnasium Helveticum*, 5, 2022.

WING Lorna, *Comment aborder les problèmes d'interaction sociale des personnes autistes ?*

WOOD Rebecca, HAPPÉ Francesca, « What are the views and experiences of autistic teachers? Findings from an online survey in the UK », *Disability & Society*, 2021.

WOOD Rebecca et al., *Learning from Autistic Teachers : How to Be a Neurodiversity-Inclusive School*, London, Jessica Kingsley Publishers, 2022.